**Serie:** *Nuevos Aires en Educación*

Coordinación técnica: Lic. Graciela Perriconi

Ruth Harf y colabs. — **Nivel Inicial: aportes para una didáctica**
Lilia E. H. de Materi - Alberto O. Pujol — **Trabajemos en la Educación General Básica**
Juan Carlos Moschen — **La escuela con proyecto propio**
Zulema Paredes de Meaños — **El proyecto institucional en el marco de las transformaciones educativas**
Zulema Paredes de Meaños — **Hacia la profesionalización del docente**
Zulema Paredes de Meaños — **El coordinador de ciclo en la Enseñanza General Básica**
Zulema Paredes de Meaños — **Los temas transversales. Una búsqueda compartida**

# Nivel Inicial: Aportes *para una* Didáctica

Ruth Harf / Elvira Pastorino / Patricia Sarlé
Alicia Spinelli / Rosa Violante / Rosa Windler



371.6 NIV
Nivel Inicial: aportes para una didáctica / Ruth Harf ... [et al.]. - 1a. ed. - Buenos Aires: El Ateneo, 1996.
208 p.; 23 x 16 cm (Nuevos Aires en Educación)

ISBN 950-02-5815-3

I. Harf, Ruth - 1. Medios Auxiliares de la Enseñanza


Librería, Editorial e Inmobiliaria, Florida 340, Buenos Aires.
Fundada en 1912 por don Pedro García.

Se terminó de imprimir el 24 de abril de 1996
en Impresiones Avellaneda, Manuel Ocantos 253,
Avellaneda, Provincia de Buenos Aires.
Tirada: 3.000 ejemplares.

IMPRESO EN LA ARGENTINA

*A nuestras familias*

Indice

# Introducción

Elaborar un texto sobre Didáctica en el Nivel Inicial en momentos en que la educación argentina se propone una transformación, resulta un desafío interesante.

Partimos de la aspiración de que este texto pueda resultar de utilidad para quienes deseen aproximarse a la realidad del Nivel Inicial, sea porque están iniciando su formación, o porque son docentes en ejercicio o bien a quienes son formadores de formadores, o capacitadores.

Los lectores podrán encontrar en estas páginas preguntas y respuestas, con distinto nivel de resolución; preguntas que coinciden –o no– con sus interrogantes personales; respuestas que coinciden –o no– con sus expectativas; tal vez algunas preguntas o respuestas que anteriormente no se habían formulado.

Nuestro texto intenta abordar puntos de partida, caminos recorridos, itinerarios sujetos a revisión, y esclarecimiento de algunas metas a alcanzar.

En el capítulo 1 se realiza una caracterización del Nivel Inicial precisando los objetivos que en el nivel nacional se han formulado para él.

En el capítulo 2 se ensaya una mirada político-social acerca del Nivel Inicial, teniendo en cuenta la modificación en la concepción de Estado y algunas tendencias polémicas en relación con la función social.

En el capítulo 3 se intentan recuperar y cuestionar algunas raíces, tradiciones y mitos referidos al nivel desde una interpretación historiográfico-pedagógica de la función del Nivel Inicial.

El capítulo 4 caracteriza el campo de la Didáctica en el Nivel Inicial. La problemática didáctica abarca todos los niveles de enseñanza, pero presenta particularidades al tratar de responder a las necesidades del Jardín Maternal y del Jardín de Infantes.

En el capítulo dedicado a la dimensión pedagógico-didáctica de las teorías del aprendizaje se indagan concepciones actuales, facilitando una visión comprensiva crítica y reflexiva que pueda convertirse en un instrumento conceptual enriquecedor para el docente.

El capítulo 6 que trata de la situación de enseñanza permite comprenderla como una realidad compleja donde los componentes de la tríada didáctica interactúan dinámicamente.

**Por último, se amplía la visión acerca de la concepción de la propuesta** lúdica, contextualizándola a través del análisis didáctico de algunos ejemplos.

El docente es quien organiza diariamente la propuesta didáctica. El texto intenta ofrecer aportes desde distintas perspectivas que iluminarán las "lecturas" de las situaciones de enseñanza.

En un diálogo imaginario con el lector, aspiramos compartir estas "construcciones en proceso", producto de nuestra tarea docente cotidiana y de nuestra convicción de la necesidad de trabajar solidaria y conjuntamente para defender el derecho a la educación y la legitimidad del Nivel Inicial como primer nivel del Sistema Educativo Argentino.



# Capítulo 1

## Caracterización actual del Nivel Inicial

Cuando Froebel pensó en una escuela para niños pequeños, la denominó "Kindergarten" aludiendo al cuidado que el maestro debía brindar a los niños: "cuidarlos como el jardinero cuida el crecimiento de las flores de su jardín". Con esta denominación, ingresó este tipo de escuela a la Argentina (ver Cap. 2.1). Con los años fue cambiando su denominación de "kindergarten" por "jardín de infantes" o "preescolar".

En nuestro país, no sólo el "kindergarten" cambió su nombre sino que, a lo largo de los años, también fue precisando su función específica. Vemos así cómo en algunos momentos se priorizaron los aspectos asistenciales; en otros la socialización o la preparación para el Nivel Primario. Con el auge de las tendencias psicologistas en la educación se puso énfasis más que en la enseñanza en la detección de niños con dificultades y su derivación temprana; hoy en día, se busca una definición más pertinente desde el campo particular de la didáctica en el Nivel Inicial (tal como se señala en el Cap. 4).

Siempre han existido algunas prácticas y rituales que acentuaban aspectos considerados relevantes en la educación de la primera infancia, tal como se presentaban a los maestros en los primeros años de implementación del Jardín de Infantes en nuestro país. Más adelante nos detendremos a precisar algunos mitos que en la actualidad pueden parcializar el desempeño específico del maestro o condicionar la forma en que la sociedad le asigna funciones al Nivel Inicial, sean éstas recreativas, socializadoras, preventivas o educativas.

La acción de numerosos educadores argentinos, los nuevos enfoques en la caracterización de la infancia y de la didáctica, los cambios culturales, sociales, políticos de estos últimos años han llevado a definir qué se espera de las instituciones que se ocupan de la educación de los niños pequeños. Así mismo, la extensión del Nivel y la inclusión del Jardín Maternal tornó "incompleta" o "imprecisa" la denominación de Jardín de Infantes. Desde hace algunos años ha comenzado a generalizarse el llamar *Inicial* a este Nivel.

Esta denominación es el rédito de un largo proceso de configuración del Nivel (ver Cap. 2.1).

Fruto de este cambio es la definición de una *identidad* propia a la que nos remitimos cada vez que hablamos del Nivel Inicial.

A fin de comprender esta identidad trataremos de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo está conformado el Nivel Inicial?
- ¿Como caracterizamos al Nivel Inicial?
- ¿Posee el Nivel Inicial una identidad propia?
- ¿Cuáles son los objetivos del Nivel Inicial?

## 1. ¿CÓMO ESTÁ CONFORMADO EL NIVEL INICIAL?

Cuando decimos *Inicial* nos estamos refiriendo al primer nivel que forma parte del Sistema Educativo Argentino, y que según la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93, art. 10 inciso a) se ocupa de la educación escolar del niño desde los 45 días hasta su ingreso a la Enseñanza General Básica. Comprende el Jardín Maternal (para los niños de 45 días a 2 años) y el Jardín de Infantes (de 3 a 5 años).

Definimos al Nivel Inicial como un espacio institucionalizado de enseñanza y de aprendizaje, donde socialización y juego se conjugan con la apropiación de contenidos educativos por parte del niño.

En él se plantean objetivos y contenidos educativos que le son propios. Por esto no compartimos la denominación que todavía se le asigna en algunos sectores: "pre-escolar" o "pre-primario" en el caso del Jardín de Infantes o "guardería" en el caso del Jardín Maternal.

De hecho no es "pre-escolar", pues el niño de este nivel asiste a una "escuela" (el Jardín de Infantes) y ya se encuentra escolarizado. El denominarlo "pre-primario" sólo hace referencia al carácter de 'etapa previa a...', restándole la identidad que le es inherente. Por otra parte, no es un lugar para "guardar" a los niños mientras los padres trabajan...

## 2. ¿CÓMO CARACTERIZAMOS AL NIVEL INICIAL?[1]

Como primera caracterización podríamos decir que este Nivel representa una opción para:

a) la necesidad de la sociedad de tener sujetos educados, amparados afectiva y pedagógicamente, desde la más temprana edad;
b) la concreción del Derecho del Niño (y por extensión el Derecho de la Infancia) en cuanto sujeto educable desde temprano, en una etapa donde se conjugan el afecto, la contención, el cuidado, con la oferta pedagógica;

[1] Tomamos como punto de partida para esta caracterización el Documento curricular "Taller de Estructura y Caracterización del Nivel Inicial" (Pastorino, E.; Harf. R.; Montoto, I; Spinelli, A.; Violante, R.; Windler, R. 1993. PTFD. Dirección Nacional 'e Gestión de Programas y Proyectos. Ministerio de Cultura y Educación).



c) el grupo familiar, trabajadores que se insertan en el campo laboral para cubrir o completar necesidades básicas insatisfechas; o bien el grupo familiar que lo utiliza como una forma de facilitar la organización familiar.

Adherimos a la caracterización del Nivel Inicial como abierto e integral que han hecho otros autores (MCBA, 1989; Malajovich y Duprat, 1987; Denies, 1989)[2]. Sin embargo, ampliamos esta caracterización considerando otros aspectos que creemos pertinentes tal como señalamos a continuación.

### a) El Nivel Inicial como institución abierta

Consideramos que el Nivel Inicial es una institución abierta con referencia a los niños, su familia y la comunidad en general.

El Derecho *a la Educación Inicial* abarca simultáneamente:

a) el derecho subjetivo de la persona-niño sujeto del aprendizaje, y
b) la necesidad de la sociedad de tener sujetos educados.

Es *abierta a todos los niños* porque:

- La oferta educativa va dirigida a todos los niños, sin distinción de género, grupo étnico, religión o necesidad especial.
- Aspira a potenciar los esfuerzos para que los sectores más desfavorecidos accedan a la oferta educativa y se apropien de ésta en función de niveles de logro equivalentes.
- Tiende a la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales, discapacidades leves de tipo sensorial, motriz o mental.

Es *abierta a la familia y a la comunidad* contrariamente a una institución cerrada (donde la familia y la comunidad no tienen cabida):

- El Nivel Inicial promueve una relación constante y continua con los miembros del grupo familiar y con la comunidad, asumiendo una tarea complementaria, pues no busca reemplazar el lugar de la familia.
- Las instituciones de Nivel Inicial promueven la participación del grupo familiar y la comunidad en la educación de los niños a través de la consideración de sus necesidades, generando canales efectivos de comunicación e intercambio y requiriendo su participación en el planeamiento educativo.

[2] MCBA, 1989. Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Secretaría de Educación. Buenos Aires.

Malajovich, A. y Duprat, H., 1987. *Pedagogía del Nivel Inicial.* Plus Ultra. Buenos Aires.

Denies, C., 1989. *Didáctica de la educación inicial o preescolar.* El Ateneo. Buenos Aires.

- La familia y la comunidad son referentes permanentes en la tarea educativa del Nivel Inicial.

## b) El Nivel Inicial como institución integral

*Con respecto al niño:*

- En el Nivel Inicial el niño es considerado en todos los aspectos de su personalidad dentro de su contexto socio-cultural inmediato, como un individuo social, como una totalidad sujeto-medio, sujeto-circunstancia. Se atiende al individuo desde una concepción que entiende al sujeto como una totalidad integrada e indivisible.

*Con respecto al grupo familiar y a la comunidad:*

- El Nivel Inicial integra a la familia al proceso educativo y simultáneamente define áreas que le son propias en lo que se refiere a la educación escolarizada.
- Se relaciona y articula complementariamente con la familia y la comunidad local-regional.

*Con respecto al sistema educativo:*

- Este nivel se articula con la Enseñanza General Básica sin desdibujar su identidad específica, como otro de los niveles de enseñanza existentes en la República Argentina, cumpliendo objetivos y contenidos que le son inherentes.
  De esta manera se intenta lograr una cohesión en el Nivel Inicial, respetando los principios de unidad nacional, democratización, federalismo, participación y equidad.

## 3. ¿POSEE EL NIVEL INICIAL UNA IDENTIDAD PROPIA?

La identidad en el Nivel Inicial se afianza a través de una legislación que, reconociendo dicho nivel y su carácter educativo, garantice la creación, el sostenimiento y la supervisión de sus instituciones educativas, propiciando simultáneamente para toda la población infantil el acceso, la permanencia y niveles de logro de aprendizajes equivalentes.

El espíritu de la Ley Federal de Educación (Ley 24.195/93) considera este aspecto concretado en la sanción de los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) para el Nivel Inicial (Res. Nº 39/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación).

Con respecto a la Ley Federal de Educación, los artículos que se refieren al Nivel Inicial son los siguientes:

- Art. 10. La estructura del sistema educativo, que será implementada en forma gradual y progresiva, estará integrada por:
  • Educación Inicial, constituida por el Jardín de Infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año. Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas los brinden y ayuda a las familias que los requieran.
- Art. 13. Objetivos de la Educación Inicial.
- Art. 14. Todos los establecimientos que presten este servicio (de Educación Inicial), sean de gestión estatal o privada, serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Esto será extensivo a las actividades pedagógicas dirigidas a niños/as menores de 3 años, que deberán estar a cargo de personal docente especializado.
- Art. 40. El Estado Nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires se obligan a:
  a) Garantizar a todos los alumnos/as el cumplimiento de la obligatoriedad que determina la presente ley...
  b) Organizar planes asistenciales específicos para niños/as atendidos por la Educación Inicial pertenecientes a familias con necesidades básicas insatisfechas, en concertación con organismos de acción social estatales y privados.
- Art. 53 inc. b) plantea como una de las obligaciones del Ministerio de Cultura y Educación, el proponer el establecimiento de Objetivos y Contenidos Básicos Comunes con acuerdo del Consejo Federal de Educación.

Con respecto a este último artículo, durante los años 1993/94 se realizaron los trabajos con especialistas y las rondas de consulta y acuerdos para concluir este último año con la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial.

Esta aprobación de Contenidos Básicos Comunes es fundamental para el Nivel pues creemos que la identidad pedagógica del Nivel Inicial se consolida a partir de la elaboración de objetivos, contenidos y estrategias metodológicas que le son propias[3].

Los objetivos y contenidos educativos para el Nivel Inicial contemplan la estrecha relación entre:

- los aspectos referidos al desarrollo evolutivo, psicológico que incluye aspectos cognitivos, afectivos, motrices;
- la oferta educativa en relación con la aproximación a la lectura y escritura, la matemática, el conocimiento del entorno natural, social, cultural, la plástica, música, expresión corporal, educación física, la literatura.

## 4. LOS OBJETIVOS DEL NIVEL INICIAL[4]

Como veremos en los capítulos siguientes, el Nivel Inicial fue precisando a lo largo del tiempo su función dentro del sistema educativo y definiendo objetivos propios.

[3] Para mayor información acerca de los contenidos remitirse al capítulo 6.

[4] Se han seleccionado estos ejemplos de objetivos por haber sido elaborados para todo el país. En épocas anteriores e intermedias, cada jurisdicción especificó los objetivos del nivel precisados en los diferentes programas y diseños curriculares.

Las prescripciones curriculares fueron testimoniando la vigencia de la dimensión pedagógica, vinculada con la función social del nivel.

Los objetivos que aparecen en los diversos programas o documentos oficiales explicitan la finalidad de la educación en este Nivel.

Una de las primeras formulaciones al respecto fueron los "Fines de la Educación Preescolar" (1961)[5] aprobados por el Consejo Nacional de Educación en 1961. Éstos enunciaban las siguientes finalidades para la Educación Preescolar, educación que comprendía en ese momento los 3, 4 y 5 años tal como la definió el mismo Consejo años más tarde en el currículum para el Nivel Preescolar-1972[6]). Estos fines eran los siguientes:

**Fines de la educación preescolar:**

1. Favorecer el desarrollo armónico del niño en sus aspectos orgánico y psíquico y considerándolo como lo que es: un ansia de crear y de saber.
2. Respetar la personalidad infantil descubriendo y orientando aptitudes y formando hábitos.
3. Conocer las modalidades del hogar de donde procede el niño a fin de insistir en sus aciertos y acrecentarlos, corregir sus yerros, salvar sus omisiones y evitar la aparición de futuras desviaciones de conducta.
4. Ser un factor eficiente de higiene preventiva y neutralizadora de influencias sociales perniciosas.
5. Favorecer la adaptación de los párvulos al medio, iniciándolos en normas de convivencia.
6. Promover en el niño la estimación de lo bueno y de lo bello.
7. Despertar y cultivar sentimientos de amor a la Patria y de veneración a sus próceres (C.N.E., 1961).

Estos fines sirvieron de base para la elaboración posterior de los primeros diseños curriculares de cada jurisdicción. Como vemos, resaltan las ideas fundacionales del Nivel Inicial: la importancia de la socialización y el rol de la familia, y la enseñanza de hábitos. Todavía no se ve claramente el peso que más tarde asumirán las características evolutivas del niño en esta edad.

Por su parte la Ley Federal de Educación, continuando con esta tradición, enuncia los objetivos del Nivel Inicial de la siguiente manera:

Art. 13. Los objetivos de la Educación Inicial son:
a) Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica;
b) Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo y los valores éticos;
c) Estimular hábitos de integración social, de convivencia grupal, de solidaridad y cooperación y de conservación del medio ambiente;
d) Fortalecer la vinculación entre la institución educativa y la familia;

[5] Consejo Nacional de Educación. *Fines de la educación preescolar y programa sintético para los jardines de infantes.* Aprobado por resolución de fecha 10 de agosto de 1961 (expt. N° 18.074/1961), Buenos Aires.

[6] Consejo Nacional de Educación, 1972. *Currículum para el Nivel Preescolar.* Buenos Aires.



e) Prevenir y atender las desigualdades físicas, psíquicas y sociales originadas en deficiencias de orden biológico, nutricional, familiar y ambiental mediante programas especiales y acciones articuladas con otras instituciones comunitarias.
(Ley 24.195/93)

A simple vista, pareciera que esta enunciación de objetivos es muy similar a la realizada más de 30 años antes, con el agregado de la importancia otorgada a los aspectos evolutivos de la primera infancia.

Sin embargo, y coincidiendo con lo explicitado por diversas fuentes, se ha iniciado un giro en el ángulo de enfoque, intentando resignificar estos objetivos y los aspectos señalados por el contrato fundacional del Nivel Inicial. Este contrato original, basado en tres ideas fuerza: *juego, socialización y hábitos de la vida cotidiana*, busca ahora ser reinterpretado desde el lugar del conocimiento, el sujeto escolar, el docente que enseña, en un contexto-texto-institucional particular.

Tal como se señala en el Documento de los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial[7],

> Hasta hace algunos años, el Nivel Inicial no había explicitado sus contenidos. Sin embargo, en los objetivos de las diferentes propuestas para el nivel se puede inferir su presencia. Estos contenidos han girado en torno a dos ejes esenciales: la socialización, como adquisición de pautas de convivencia, y la estimulación de los procesos evolutivos, variando el enfoque de los mismos según la corriente psicológica de referencia vigente en cada momento histórico (psicología genética, conductismo, etc.).
> Con el retorno a la democracia, se revaloriza la función del Nivel Inicial... como espacio educativo responsable de la conservación, producción y distribución del conocimiento socialmente significativo.
> Se modifican entonces los fundamentos sobre los cuales se estructura el capítulo didáctico. Se reconceptualiza la socialización al ampliar sus alcances hacia los procesos de apropiación de los contenidos de la cultura y centralizar la acción educativa en la organización y comprensión de la realidad. Para posibilitar esta apropiación de lo real por parte de los niños y de las niñas se hace necesario trabajar desde los conocimientos que permitan leerla en sus múltiples manifestaciones.

A partir de esta nueva definición, presentamos a continuación un primer esbozo de objetivos para este Nivel que creemos están enmarcados en esta línea y precisan su función educativa.[8]

### *Objetivos del Nivel Inicial*

Que los niños:

1. Incorporen y construyan paulatinamente actitudes, valores y nor-

[7] Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Contenidos básicos comunes para el Nivel Inicial.* Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires, 1994.

[8] Estos objetivos son una transcripción del fragmento correspondiente al documento aprobado por el Consejo Federal de Cultura y Educación, que consta en la Resolución 21/92, cuya elaboración técnica, como Comisión de Currículum de Nivel Inicial, elaboramos las autoras que suscriben el presente trabajo y la Prof. Irma Montoto.

mas relacionados con la dimensión trascendente del ser humano, según sus propias opciones, la convivencia democrática, el pluralismo, la justicia, la responsabilidad, la solidaridad, la búsqueda del bien común y el respeto por él mismo y por los otros, sin discriminación alguna.

2. Desarrollen actitudes de iniciativa y confianza en sí mismo, adquiriendo seguridad para actuar, sentir y pensar en la vida cotidiana en forma progresiva y autónoma.
3. Vivencien y conozcan los "Derechos del Niño" como una vía de acceso hacia la comprensión de los "Derechos del Hombre".
4. Disfruten del juego y el trabajo individual y compartido, aportando su esfuerzo, compromiso y responsabilidad y reconozcan el papel del hombre en la producción de objetos.
5. Articulen progresivamente sus propios intereses, puntos de vista y aportes con los de los otros, en sus relaciones con la familia, la escuela y la comunidad local.
6. Construyan conocimientos y desarrollen actitudes que les permitan conservar y mejorar su salud y calidad de vida en lo referente a higiene, alimentación y prevención de accidentes.
7. Desarrollen gradualmente el sentimiento de pertenencia a la Nación, participando en acontecimientos escolares, sociales y culturales de su medio cercano, reconociendo la tradición y el folklore.
8. Se inicien en la comprensión de la memoria colectiva, en relación con episodios históricos familiares, locales y nacionales y con acontecimientos actuales que les resulten significativos.
9. Asuman una actitud de afecto, respeto y protección hacia el ambiente natural, social, cultural y el patrimonio nacional.
10. Amplíen y enriquezcan su capacidad lúdica como uno de los modos de apropiarse placenteramente de los conocimientos.
11. Adquieran un repertorio de estrategias –anticipar, organizar, implementar, evaluar– que puedan emplearse en diversas situaciones concretas de juego y de trabajo, que sean factibles de ser transferidas a otros contextos.
12. Desarrollen una actitud científica a través de la observación, exploración e indagación individual y colectiva en su ambiente social y natural significativo, partiendo de la curiosidad espontánea y de sus saberes previos.
13. Construyan y utilicen el conocimiento físico y las relaciones lógico-matemáticas en la resolución de situaciones problemáticas, lúdicas, concretas que favorezcan la comprensión de la realidad.
14. Adquieran las destrezas y habilidades necesarias para utilizar correctamente materiales, herramientas, instrumentos y los medios tecnológicos de la actualidad.
15. Se comuniquen con un discurso verbal de complejidad creciente, partiendo del habla de la que son portadores, con el fin de comprender y ser comprendido, expresando necesidades, ideas, sentimientos y experiencias.
16. Se inicien en el proceso alfabetizador y en la comprensión de la lectura y de la escritura como medio comunicativo socialmente necesario, desde una perspectiva lúdica.



17. Formen una imagen positiva de sí mismo, descubriendo y conociendo las posibilidades y limitaciones de su cuerpo, logrando un creciente dominio de sus movimientos.
18. Conozcan, utilicen, amplíen y disfruten de sus posibilidades expresivas en los diferentes lenguajes: literario, musical, plástico y corporal.
19. Desarrollen su creatividad, sensibilidad y el goce por lo estético a partir de sus producciones, la de sus pares y otras manifestaciones artísticas.

# Capítulo 2

# Dimensión política, social, cultural del Nivel Inicial

En un sentido amplio, el Nivel Inicial participa de elaboraciones en proceso acerca de la funcionalidad social de la educación y, en consecuencia, del papel que se le asigna a la escuela en la actualidad. Estas elaboraciones transcurren entre tendencias tales como: universalidad-restricción, pluralismo-discriminación, democratización-marginalidad, diversidad-homogeneidad, alfabetización-fracaso escolar, incertidumbre-certeza, cambio-permanencia.

En un sentido limitado, es factible analizar de manera peculiar estas tendencias, considerándolas desde la identidad del Nivel Inicial. En este análisis, creemos necesario adentrarnos en:

- El Nivel Inicial en el sistema educativo y su relación con las diferentes concepciones de Estado.
- Las transformaciones sufridas por el contrato fundacional en nuestro medio. La función social del Nivel está íntimamente ligada a los diversos movimientos que van especificando y revisando el contrato fundacional.

La prevalencia de la dimensión asistencial (centrada en la satisfacción de necesidades básicas), o la dimensión pedagógica (que trata el carácter educativo), condiciona la definición del mandato social acerca del "para qué" del Nivel Inicial.

## 1. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA INSERCIÓN DEL NIVEL INICIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y SU RELACIÓN CON LAS DIFERENTES CONCEPCIONES DE ESTADO

### Introducción

El primer nivel del sistema educativo es el Nivel Inicial. Comprende



**dos ciclos: Jardín de Infantes (para niños de 3 a 5 años) y Jardín Maternal (para niños desde 45 días a 2 años).**

> El Nivel Inicial (N.I.) en la República Argentina está nutrido por una vigorosa tradición pedagógica, que reprodujo formas y, simultáneamente, aportó cambios diversos. Saberes pragmáticos y empíricos, métodos seguros y eficaces, una concepción de la infancia "resuelta", "uniforme", ... conformaron en su momento un Estado óptimo constitutivo del objeto Nivel Inicial. La fuerza mística adherida a esa tradición aún hoy se mantiene en ciertos sectores. Sin embargo, desde diversas fuentes se ha iniciado un cambio en los significados del contrato fundacional del Jardín de Infantes y Jardín Maternal, en el cual cobran existencia e interjuegan el lugar del conocimiento, el sujeto escolar y el docente que enseña, en un contexto-texto-institucional particular. (Pastorino y otros, 1993)[9]

El ciclo Jardín de Infantes comenzó siendo una institución abierta a minorías residentes en grandes ciudades y con el transcurrir de los años, pasó a ser un derecho de todos con la extensión de la obligatoriedad escolar a la sala de 5 años (Ley 24.195/93). Con respecto al ciclo Jardín Maternal, su incorporación plena al sistema educativo aún queda sin resolver, si bien se observan avances en cuanto a su definición en la citada ley.

En el Nivel Inicial es donde existe una mayor falta de conciencia acerca de la legitimidad de la educación como un derecho social. El gran desafío consiste en promover la construcción del "carácter público" del Nivel Inicial y de los campos involucrados.

Durante años se lo ha denominado "pre-escolar" o "pre-primario", haciendo sólo referencia al carácter de "etapa previa a..." y comprometiendo con esto la definición de su identidad.

En esta sección intentaremos iniciar el proceso de indagación sobre estas variables estableciendo relaciones entre los momentos de delimitación del nivel (salas de Jardín y aspectos referidos a la formación de maestros especializados) y los cambios políticos que acaecieron.

Intentaremos hacer un paralelo entre: la etapa de configuración del Nivel, la definición del maestro para dicha etapa y la definición de Estado que, de alguna manera, condicionó y marcó el paso de un momento a otro. No se pretende hacer un análisis exhaustivo de cada etapa, sino simplemente comenzar a delinear aquellos aspectos que deberían tenerse en cuenta en los procesos de reconversión y toma de conciencia de la variable política en la constitución de este Nivel.

Los datos referidos al Nivel en cuanto proceso histórico se presentan en forma sistemática al final del capítulo.

### Cambios políticos y definición del Estado que incidieron en la configuración del Nivel Inicial

En el proceso de delimitación del Nivel Inicial podemos reconocer y

[9] Pastorino, E. y otros. 1993. *Caracterización y estructura del Nivel Inicial.* PTFD. PEI. Ministerio de Cultura y Educación.

definir cinco momentos. Estas etapas las hemos elaborado a partir del análisis retrospectivo de lo que sucede en el Nivel y en la formación de maestros:

- Gestación y nacimiento (1870-1904).
- Crecimiento y afianzamiento (1905-1935).
- Reconocimiento oficial (1936/7-1960).
- Elaboración de planes y unificación de objetivos (1961-1987/8).
- Búsqueda e integración interna (1989, continúa).

La primera etapa se inicia cuando Leopoldo Bohn funda un Jardín de Infantes en Buenos Aires subvencionado por el gobierno. Se hacen cargo de la escuela Serena Wood e Isabel y Anna Dudley formadas en EE.UU. por Elizabeth Peabody e introducen el método froebeliano. Con la llegada de Sara Ch. de Eccleston, se inicia formalmente la formación de kindergarterinas, cuya expansión se ve interrumpida cuando en 1905 Leopoldo Lugones solicita la transformación del profesorado en Escuela Normal de Maestros.

La segunda etapa abarca hasta 1935 en que se funda el Instituto Nacional Superior del Profesorado de Educación Preescolar bajo el gobierno de Ortiz con el auspicio del ministro J. Coll y la dirección de Marina Margarita Ravioli.

A partir de este momento, se observa una extensión cuantitativa de las salas de Nivel Inicial. Cerramos esta tercera etapa en 1960-61 cuando se publican por primera vez los fines de la educación preescolar, primer documento que intenta unificar lo que sucedía en los diferentes puntos del país.

Específicamente, a partir de 1961, y ya centrándonos en la ciudad de Buenos Aires, el cuarto período coincide con la elaboración de programas y currículum para el Nivel. En este momento se producen grandes cambios en relación con las jurisdicciones a partir de la Ley de transferencia de escuelas de 1978.

Finalmente, iniciamos el último período en 1989, año en que aparece en el ámbito de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires un nuevo diseño curricular. A diferencia de antes, esta jurisdicción, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, propone la división en disciplinas curriculares con contenidos para cada una de ellas. Asimismo, por primera vez aparece un anexo curricular para el Jardín Maternal. Los Contenidos Básicos Comunes, elaborados desde el Ministerio de Cultura y Educación, asumen la especificidad del Nivel y concretan aún más su lugar dentro del sistema educativo.

A los fines de este apartado y simplificando al extremo su desarrollo desde una perspectiva lineal de análisis, presentamos a continuación cada uno de estos momentos analizando la situación del Nivel, la definición del rol del maestro esperado en dicho período y cómo se pensaba la definición del Estado para cada uno de ellos.

Podríamos plantear la siguiente correspondencia:

| *Situación del Nivel* | *Definición del perfil del maestro* | *Definición del Estado* |
|---|---|---|
| -Gestación y nacimiento (1870-1904) | La kindergarterina | -Estado nacional<br>-Estado oligárquico/liberal |
| -Crecimiento y afianzamiento oculto (1905-1935) | La maestra Normal | -Estado oligárquico /liberal |
| -Reconocimiento oficial (1936/7-1960) | La maestra Normal y Jardinera | -Estado de bienestar/popular |
| -Elaboración de planes y unificación de objetivos (1961-1987/8) | La maestra Jardinera | -Estado desarrollista<br>-Estado autoritario/neoliberal |
| -Búsqueda e integración interna (1989, continúa) | La maestra Jardinera (sin cambio en la formación) | -Estado neoconservador/neoliberal |

Es necesario aclarar que, en el caso de la definición que va asumiendo el Estado, los años indicados hacen referencia a momentos históricos globales de la configuración del Nivel. Por tal motivo, en algunos casos, no coinciden exactamente las fechas indicadas con los procesos políticos.

## a) Gestación y nacimiento (1870-1904)

### *Definición del Estado*

Finalizada la lucha emancipadora, tanto en la Argentina como en el resto de Latinoamérica comienzan a constituirse los *estados nacionales* sobre la base de la desestructuración del Estado colonial y la división territorial.

Según Graciarena (1984), en Latinoamérica se observa un proceso diferenciado en cuanto a la consideración del nacimiento del Estado y la definición del concepto de Nación. Para este autor,

> ...las guerras civiles retrasaron el proceso fundacional del Estado...pero no así pusieron en cuestión la formación de la Nación, pese a sus efectos sociales disgregadores en otros sentidos. (Graciarena, 1984)[10]

El proceso de formación del Estado pareciera encontrar su primera configuración con la caída de Rosas y la sanción de la Constitución de 1853.

[10] Graciarena, J., 1984. El estado latinoamericano en perspectiva. Figuras, crisis y prospectiva, en *Revista de Pensamiento Iberoamericano.* Madrid (5).

Para Beyhaut (1964)[11]:

> ...los políticos de las nuevas repúblicas padecían de una verdadera obsesión por la redacción de textos constitucionales, malas adaptaciones de los Estados Unidos de Norteamérica y Europa. Creían seguramente, como creyó en su tiempo la legislación española de Indias, que la ley por sí sola puede cambiar la realidad.

En este momento el concepto de Estado es débil en cuanto a idea. El principio aglutinante lo encontramos en el concepto de Nación. Se observa un fuerte nacionalismo tradicionalista que busca la integración nacional con marcado acento patriótico, hecho que se refleja en la asignación a las fuerzas armadas de un lugar preponderante al mismo tiempo que autónomas del Estado.

Este Estado nacional deviene en un *Estado oligárquico* con un modelo fuertemente centralizador que busca constituir valores y símbolos que lo unifiquen. En el sistema educativo están puestas las bases para lograr esta identidad.

Desde esta postura se comprenderá en parte el peso dado por el Estado nacional a la extensión y desarrollo de la escuela primaria.

## *Situación del Nivel*

Centrándonos en la configuración del Sistema Educativo (que se inicia en este momento), en el marco de la caída de Rosas y de la organización del Estado, la educación es considerada el instrumento más eficaz de cambio social y de progreso en general.

En un país que comienza a organizarse, está llamada a jugar el papel político de transformar al habitante primitivo en ciudadano. El trabajo docente queda vinculado a la figura del maestro civilizador (Batallán, 1992)[12] y la mayor preocupación es dedicarse a la formación de maestros para combatir el analfabetismo reinante y cambiar la "barbarie" por la "civilización".

Para la concepción del Estado *liberal* que comienza a gestarse, la educación es un derecho del ciudadano y del Estado. No deja de reconocerse el derecho de los padres, pero es el Estado el que representa el interés de todos. El Estado asume la función "docente". Los grandes debates se centran en parte en la laicidad de la educación. A Estado laico corresponde educación laica.

Con respecto al ciclo Jardín de Infantes, su ingreso al país se relata como una de las novedades, en materia educativa, de la segunda mitad del siglo XIX. A modo ilustrativo, citamos la opinión de Sarmiento y la Ley 1.420. El primero sostiene que las salas de asilo (conocidas en su viaje a Francia) son:

[11] Beyhaut, G., 1964. *Raíces contemporáneas de América latina*. Buenos Aires. Eudeba, págs. 19/21. Citado por Graciarena, op. cit.

[12] Batallán, G. y otro, 1992. La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar, en Alliaud, A. y otro. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila. Buenos Aires.



> la más bella, la más útil y la más fecunda en resultados morales de todas las instituciones modernas..., un hecho conquistado por la civilización y entran por tanto en el dominio de la educación popular. (Mira López, 1970)

Por su parte, la Ley 1.420, en el art. 11, establece la creación de *"uno o más jardines de infantes"* pero sólo *"en los lugares donde sea posible dotarlos suficientemente"*[13]. Dada la situación de la República esto fue siempre postergado. Pasó mucho tiempo hasta que las Escuelas Normales accedieran a tener salas de Jardín (recién en 1893 se reglamenta su creación). Como consecuencia de esto, el crecimiento fue lento y desparejo.

A partir del surgimiento de la primera escuela infantil de 1870, que sigue el método froebeliano, comienza a diferenciarse el ciclo Jardín de Infantes (o Kindergarten como primeramente se lo denominó) de lo que más tarde se llamó ciclo Jardín Maternal (en nuestro país, su comienzo se remonta a 1822, fecha en la que se crea la primera escuela de párvulos dependiente de la Sociedad de Beneficencia bajo la dirección de María Sánchez de Mendeville).

Esta disociación entre Instituciones "asistenciales" y "educativas" subsiste aún en la actualidad.

## *Rol del maestro*

En relación con el ciclo Jardín de Infantes, la preocupación por la formación de maestros especializados comienza en 1886-88 bajo la dirección de Sara Ch. de Eccleston.

Tal como sucedió con las leyes y la Constitución nacional, los primeros jardines de infantes toman el modelo del Kindergarten norteamericano y la fundamentación teórica europea. A las maestras que cursan, a partir de 1886-88, la especialización en la enseñanza del sistema froebeliano se las llama *"kindergarterinas"* a fin de diferenciarlas de los restantes maestros normalistas (Mira López, 1970)[14]. Los textos y ejercicios que se emplean en su formación y en las salas de Jardín son traducciones de los libros y dones de Froebel. La maestra es la "especialista" en la aplicación de un sistema de enseñanza que pone el acento en el ideal de "enseñar deleitando". A las primeras egresadas se les encomienda no sólo la tarea de llevar adelante una sala de Jardín sino también el de hacerse cargo de su fundación y dirección.

En un país como el nuestro, con alto porcentaje de analfabetismo y despoblado, a la escolaridad "pre-primaria" como "previa" a la primaria y no necesaria para ésta no se la consideró una prioridad. El Kindergarten sigue siendo una institución idealista alemana, perseguida en varios países, que no contribuye demasiado a la formación del futuro ciudadano. A

[13] Llama la atención que 100 años después cuando en la ley federal se defina al nivel, se apliquen restricciones parecidas en torno al Jardín Maternal: *"las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán, cuando sea necesario, servicios de Jardín Maternal para niños/as menores de 3 años y prestarán apoyo a las instituciones de la comunidad para que éstas los brinden y ayuda a las familias que los requieran"* (Ley 24.195 art. 10).

[14] Mira López, L. y otro, 1970. *Educación preescolar*. Ed. Troquel. Buenos Aires.

la educación que allí se brinda se la considera de índole doméstica y no escolar. El método froebeliano que se utiliza en las escuelas es visto como algo para "entretener e indisciplinar". Ejemplo de esto es el informe que L. Lugones, quien como Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, eleva el 20 de noviembre de 1903.

A partir del informe de Lugones, los Profesorados de Jardín de Infantes se cierran y también algunas salas. Las que continúan abiertas quedan a cargo de maestras normales a medida que se van jubilando las kindergarterinas.

A la diversificación "asistencial-pedagógica" de sus dos ciclos se le agrega la diversificación entre "instituciones privadas-oficiales" a las que nos referiremos más adelante.

## b) Crecimiento y afianzamiento oculto (1905-1935)

### *Definición del Estado*

La falta de integración entre las dimensiones Nación y Estado acarre[a] la inestabilidad política de los primeros años de democracia y la constitu[-] ción de una nueva imagen de Estado. Esta nueva concepción de Estad[o] *oligárquico* por sus funciones sociales y *liberal* por definición constituci[o-] nal, presenta, según Graciarena (1984)[15], las siguientes características:

- la fuerza de un gobierno central que impone el control;
- el apoyo de la fuerza militar;
- la formación de un mercado nacional;
- la coalición laxa de clases y sectores, con una estructura débil y flu[c-] tuante en el poder y una clara exclusión de los sectores populares.

Con la organización de los partidos políticos (Coen, 1962)[16], se prod[u-] cen cambios en la representación política del Estado. Ésta deja de ser in[di-] vidual para responder a grupos sociales (basada en los principios del su[-] fragio universal y la proporcionalidad). Para la concepción liberal, el Esta[-] do es la organización política en la cual los ciudadanos delegan, median[te] el sistema de representación, el poder político. Según este autor, el prim[er] deber del Estado liberal es mantenerse lo más alejado posible de la soci[e-] dad e intervenir lo menos posible en la esfera económica, ética y civil [de]l individuo.

La declinación del Estado oligárquico comienza con la implementaci[ón] del sufragio universal, se acentúa con la crisis económica del 30 y finali[za] con la fragmentación de la oligarquía y la irrupción de las fuerzas arm[a-] das como las "restauradoras del orden".

El golpe de Estado de 1930 interrumpió el segundo gobierno de [H.] Yrigoyen e inauguró una larga etapa de la historia argentina signada por la irrupción de las fuerzas armadas en la vida política.

[15] Graciarena, 1984, op. cit.

[16] Coen, F. y Tamburrano, J., 1962. Sobre la función y estructura del estado en la mo[der-] na sociedad capitalista. En *Tendencias del capitalismo italiano. Actas del Encuentro Eco[nó-] mico del Instituto Gramsci.* Florencia, Editori Riuniti.

### *Situación del Nivel*

Frente a este gobierno oligárquico-liberal, la educación inicial, sin "definición" política, institucional ni pedagógica por parte del Estado, afianza su imagen de apostolado y continúa diversificando aún más la oferta. Ésta asume diversas alternativas: pública-privada; educativa-asistencial.

Desde la órbita de la escuela pública existirán las salas de Jardín de Infantes, dependientes de las escuelas primarias normales o nacionales. Al mismo tiempo, aparecen salas de Jardín de Infantes creadas por iniciativa privada, dada la falta de apoyo oficial para la creación de salas de Jardín y la carencia de control e inspección por parte del Estado. Un ejemplo de esto es la creación de la Escuela Argentina Modelo llevada a cabo por Carlos María Biedma y Rosario Vera Peñaloza.

En el ciclo Jardín de Infantes, los cambios políticos, filosóficos y pedagógicos de la década del 20, y la acción de algunas educadoras tales como Rosario Vera Peñaloza, Custodia Zuloaga, Rita Latallada de Victoria, transforman a los Jardines de Infantes dependientes de las Escuelas Normales, en salas experimentales de las ideas provenientes de los pedagogos de la Escuela Nueva, principalmente María Montessori y Ovidio Decroly.

No se reemplaza el sistema froebeliano sino que se enriquecen algunas de sus ideas, especialmente el *educar deleitando*, el *juego* y el arreglo de un *ambiente* diseñado para la educación de la libertad y la actividad del niño. De llevar adelante las modificaciones se encargan los maestros bajo la guía de pedagogos tales como J. Cassani, Clotilde G. de Rezzano, etc.

En relación con el Jardín Maternal la oferta es netamente asistencial frente a las necesidades y requerimientos sociales. En primera instancia, este mandato lo asumen entidades benéficas que crean salas maternales en los hospitales y casas cuna. Prima el cuidado por los aspectos médico-sanitarios frente a la preocupación por la situación de abandono de los niños ante la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo y la extrema pobreza en que viven gran número de familias.

También encontramos un ejemplo de esto en el Patronato de la Infancia, quien crea, según el modelo francés de "crèches", las "salas cuna" dando cumplimiento a las leyes 5.291 de 1907 y 11.317 de 1924. Esta última, conocida como la ley Palacios, estipula que en todo establecimiento donde se empleen 50 o más mujeres mayores de 18 años deben habilitarse salas maternales para niños de 2 años. La sanción y reglamentación de esta ley llevó al surgimiento de las "Guarderías de Empresa"[17]:

> ...estas leyes, denominadas "sobre el trabajo de las mujeres y menores", además de establecer tiempos para la lactancia ordenaban la habilitación de salas maternales (anexas a los lugares de trabajo) adecuadas para los

[17] Arakaki, A.; Horenstein, J.; Lichy, N., y Trolla, M.T., 1986. *Situación de los Jardines Maternales en Capital Federal (1984-1985).* Proyecto de Educación Inicial (OEA). Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación.

niños menores de dos años, donde éstos quedarán en custodia durante el tiempo de ocupación de las madres. (MCBA, 1991)[18]

*Rol del maestro*

Con el cierre de los profesorados quedan al frente de las salas de Jardín egresados de las Escuelas Normales con título de maestro pero sin especialización en el Nivel. Ésta se adquiere sólo por la experiencia en la sala y, en algunos casos, por los cursos que dictan las kindergarterinas.[19]

El énfasis que antes se le daba al conocimiento y la aplicación de un método se reemplaza por la expresión de los ideales del llamado "siglo del niño". A modo de ejemplo citamos, por su riqueza expresiva, una frase de Rita Latallada de Victoria:

> No olvidéis que una buena maestra es una bendición; es la garantía más preciosa para la educación del infante, es la ternura y prudencia en acción; es la ciencia al servicio de la inocencia y la debilidad; es la Providencia visible y triunfante que ha de llevar al niño hasta su más perfecta evolución, al florecimiento vigoroso de su propia personalidad. (Mira López, 1970)[20]

La falta de un plan de estudios unificado para la formación de los docentes de los jardines, y la diversidad de la oferta privada-pública, hace que las salas de Jardín tomen diversas modalidades.

Un nuevo informe de su situación establece que

> ...los (jardines de infantes) que existen, muy diferentes entre sí, no son un producto de nuestra experiencia sino más bien imitaciones de lo que se hace en Europa, sin haber estudiado detenidamente nuestro ambiente, nuestras costumbres, nuestras necesidades y, sobre todo, sin definir con claridad los rumbos que se quiere imprimir en la marcha de nuestra democracia. (Alemandri, 1932)[21]

En el ciclo Jardín Maternal no existe personal especializado. Tampoco quienes están a cargo de los niños poseen el título de maestro.

## c) Reconocimiento oficial (1936/7-1960)

*Definición del Estado*

La crisis de los años 30 cuestiona la inserción de los países en el mercado internacional, y pone de manifiesto la fragmentación de la oligarquía y su incapacidad por afrontar y manejar la crisis económica (Graciarena, 1984)[22].

A esta crisis de poder se le suma una crisis de legitimidad en la representación del poder provocada por la presión de las clases populares que aspiran a asumir un nuevo lugar político. Las migraciones internas constituyen en este período uno de los procesos más importantes. La crisis agropecuaria y la creación de nuevos puestos de trabajo en las ciudades impulsaron a las poblaciones rurales a abandonar el campo en busca de nuevas opciones. El crecimiento de los suburbios dio origen a la formación del Gran Buenos Aires en donde se concentró la mayor parte de los obreros y trabajadores industriales.

Según Graciarena (1984),

> los empeños por superar la crisis de los años 30 se guiaron más por el principio de ensayo y error que por orientaciones racionales fundadas en ideologías.

En nuestro país, la fórmula política con que se busca superar la crisis fue principalmente la restauración oligárquica con un *"fuerte ingrediente autoritario y un resuelto respaldo liberal"* (Graciarena, 1984).

Siguiendo a este autor podría caracterizarse este período por:

- la ampliación y complejización del aparato funcional del Estado;
- el control de la emisión monetaria y del sistema bancario;
- la regulación de la producción agrícola.

Sin embargo, la fase restauradora es efímera y una nueva crisis se produce con el ingreso de la fase populista. La tensión política de este tiempo se sitúa en la necesidad de afrontar el dilema entre crecer o distribuir, o sea,

> el dilema de ser un Estado desarrollista o benefactor... como los recursos políticamente disponibles no son suficientes para una y otra alternativa la solución de síntesis fue el Estado populista (o de "compromiso") que intentaría conciliar la vocación de desarrollo como crecimiento de la economía y como justicia social. (Graciarena, 1984)[23]

Siguiendo a este autor, el tipo de Estado que sobre la marcha surge de los acontecimientos generados por la crisis, sin una preconcebida fórmula ideológica que lo enmarcara y orientara, es, en parte, un producto híbrido que combina diversas formas: movilización social, asistencialismo limitado y paternalista, autoritarismo político, desarrollismo embrionario, etc.

El Estado asume nuevos deberes en el sector social y educativo. El hombre es asistido desde la cuna hasta la tumba. Todo depende del Estado. Es el comienzo del *Estado de Bienestar* en el cual los beneficios sociales dependen del Estado y no del Individuo. Para sus críticos, esta concepción de Estado anula la posibilidad de una lucha de clases.

[18] MCBA, 1991. *Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Anexo 1er. ciclo: Jardín Maternal.*

[19] Estos cursos tienen como sede el Instituto "Félix Bernasconi" en donde Rosario Vera Peñaloza estaba a cargo del museo escolar.

[20] Mira López, op. cit.

[21] Alemandri, 1932. *Problemas de la enseñanza argentina.* Citado por Mira López, 1970, op. cit.

[22] Graciarena, 1984, op. cit.

[23] Graciarena, 1984, op. cit.

En nuestro país y especialmente en los primeros años del gobierno peronista asistimos a un vertiginoso desarrollo de la seguridad social (Golbert, 1988)[24]. Esta forma argentina del "welfare state" alude a

> una forma de articulación entre democracia y capitalismo en el que se combinó un importante crecimiento económico, el afianzamiento de grandes partidos de masa y el desarrollo de ciertas prestaciones de bienes y servicios fuera de la lógica del mercado.

Esta autora señala que el gobierno peronista desarrolló una original actividad especialmente en el campo de las relaciones laborales a partir de:

– la reglamentación de los servicios sociales;
– la formación de nuevas entidades obreras;
– la reivindicación de los derechos obreros;
– la figura de "personería gremial" y la protección legal a los dirigentes sindicales.

Al mismo tiempo, el Estado ejerció un fuerte control sobre el movimiento obrero.

> este nuevo rol del Estado interviniendo activamente en la relación obrero-empresario se expresa en el nuevo status que asumen los convenios colectivos...Esta forma peculiar en que el movimiento obrero argentino ...obtuvo sus beneficios sociales, influyó para que éstos fueran visualizados como una obligación del Estado más que como un derecho adquirido. (Golbert, 1988)

Opuestos a la ampliación de la participación política popular se encuentran los grupos empresarios, la Sociedad Rural Argentina y la Unión Industrial Argentina. Para estos sectores, la redefinición de la función económica del Estado fue percibida como avances autoritarios sobre el poder empresarial (Golbert, 1988).

Luego de la caída del segundo gobierno peronista comienza un nuevo período de cambios y tensiones.

La crisis del Estado de Bienestar es explicada por diferentes autores desde diversas posturas políticas (Graciarena, 1984; Offe, 1990; Coen, F. 1962; Golbert, L., 1988; Picó, J., 1987).[25]

Para unos, su crisis se debe a que el Estado de Bienestar no beneficia la inversión. La mayor parte del dinero se destina a pagar el sostén de la maquinaria del Estado. Los sindicatos aumentan las demandas políticas de participación en las decisiones, desactivan el trabajo y se produce la inflación y la ingobernabilidad. Desde esta perspectiva, y casi contradictoriamente, se percibe que el capitalismo no puede existir ni con ni sin el Estado de Bienestar. La abolición del Estado de Bienestar es paralizante dado que se anularía la relación entre el Estado y el capital y se produciría una anarquía en los servicios sociales de educación, salud, vivienda, trabajo que son derechos históricos imposibles de relegar.

Desde otra perspectiva política, la crisis del Estado de Bienestar se debe a que sus conquistas llevaron a la anulación de la clase obrera. Esta concepción del Estado no cambió la relación capital-trabajo sino sólo la redistribución horizontal (condiciones de determinados grupos en detrimento de otros) en perjuicio de la vertical (salto entre las distintas clases).

Faltaron estrategias preventivas en materia social que hubieran desembocado en un alto grado de intervención del Estado. El Estado actuó compensando las dificultades sin abolir sus causas. Por tal motivo, las respuestas que brindó sólo actuaron después de que los hechos hubieron sucedido (comedores escolares para evitar la desnutrición, campañas de alfabetización, seguro al desempleo...).

Pese a los cambios y las modificaciones, podríamos decir que en nuestro país, el Estado benefactor continuó hasta 1976 (Golbert, 1988).

### *Situación del Nivel*

Las decisiones tomadas en materia de política social con respecto al Nivel Inicial llevaron a una ampliación en la cobertura del servicio (ciclo Jardín de Infantes) y a una preocupación por ampliar los derechos de la mujer trabajadora solidificando la extensión de la oferta (ciclo Jardín Maternal).

> En estos años se crean Jardines de Infantes, parques infantiles, comedores escolares, patios de juegos, consultorios médicos y odontológicos, casas de baños, etc. (MCBA, 1991)[26]

En las fuentes citadas no se registran datos de otros cambios producidos en el Nivel en materia pedagógica. En toda la época priva el auge de la puericultura y los registros marcan las campañas en pro del mejoramiento de la alimentación infantil, el control de la salud, las vacunaciones y la difusión de las normas de higiene.

### *El rol del maestro*

*La "maestra" normal y jardinera.* La necesidad de unificar la formación de los docentes plantea nuevamente la necesidad de un profesorado especializado. Lo que fue la Escuela Normal de Paraná para el nacimiento del normalismo, lo fue el Instituto Nacional de Profesorado "Sara C. de Eccleston" para el nacimiento y consolidación del Jardín de Infantes. El

[24] Golbert, Laura, 1988. El Welfare State en la Argentina, en *Revista Ciudad Futura Nº 12*. Buenos Aires.

[25] Graciarena, 1984, op. cit.
Offe, C., 1990. Algunas contradicciones del moderno Estado de Bienestar. En *Contradicciones del Estado de Bienestar*. Madrid, Alianza Editorial.
Coen, F., 1962, op. cit.
Golbert, L., 1988., op cit.
Picó, J., 1987. *Teorías del Estado de Bienestar*. Madrid. Siglo XXI.

[26] MCBA, 1991. *Diseño curricular...*, op. cit.

impulso dado por la "Asociación pro difusión del Kindergarten" y la preocupación del gobierno asumida por el entonces ministro de Educación Jorge Coll hacen que en 1938 pueda contarse por primera vez con un espacio propio para el establecimiento del Profesorado y el Jardín de Infantes "anexo" como Departamento de Aplicación (I.N.S.P. "Sara Ch. de Eccleston" y Jardín de Infantes "Mitre"). Este hecho es importante dado que esta Institución va a ser la que impulse tanto la actualización del nivel como el intento de unidad en la diversidad de los profesorados creados posteriormente.

El plan de estudios de 1937, elaborado por J. Cassani, prioriza las disciplinas expresivas dado que al ser Maestros Normales, se consideraba que poseían los conocimientos relacionados con las ciencias sociales y naturales y la matemática y la lengua. Los candidatos a cursar el profesorado debían ser Maestros Normales. A este requisito se le añade el límite de la edad y aptitud para el dibujo y el canto, como límite de ingreso. El Jardín de Infantes sigue siendo un lugar de *entretenimiento* y a la maestra jardinera le basta con ser joven (no se explica de otra manera el límite de edad) y conocer algunas áreas expresivas (música, educación física, literatura, plástica). A pesar de estos intentos continúa sin registrarse preocupación por dotar al nivel de un currículum especial ni de unificar las diversas experiencias que se vienen registrando en el resto del país.

En relación con el Jardín Maternal, durante este período la atención de los niños continúa estando a cargo de personal sin especialización,

> ...y muchas veces sin ninguna capacitación para incorporarse a otras fuentes laborales (frente a la opción de trabajar en servicio doméstico se elige el cuidado de niños). En el caso de las fábricas, por ejemplo, se destina al personal que no rinde en las líneas de producción. (MCBA, 1991)[27]

## d) Elaboración de planes y unificación de objetivos (1961-1987/8)

### *Definición del Estado*

En la década del 60, la nueva concepción paradigmática fue el Estado *desarrollista* con una suerte de postergación del Estado benefactor.

> El Estado desarrollista era intervencionista más que estatista... con un mercado regulado por la planificación para elevar la racionalidad económica y la justicia social del conjunto del sistema. (Graciarena, 1984)

Una serie de acontecimientos adversos llevaron a la caída del optimismo desarrollista y sus expectativas de una próxima y armónica convergencia entre crecimiento económico, modernización social y democracia política. Según Graciarena (1984), las reacciones defensivas se expresaron en diversos golpes de Estado que se sucedieron en toda la región (en la Argentina en 1966 y 1976). Estos golpes militares tenían en común,

> ...que no dependía ya primariamente de la figura de un exitoso caudillo uniformado, sino que era el producto de operaciones planificadas por los estados mayores de las fuerzas armadas... Fueron concebidos como una operación de guerra que comprometía institucionalmente a las fuerzas armadas en la conducción del Estado... La acción estaba obviamente inspirada en las nuevas doctrinas de la seguridad nacional y la guerra antisubversiva promovidas por los Estados Unidos..., tanto los puestos de mando como los cuadros responsables de la administración pública serían ocupados por militares en actividad. Se trataba, en suma, de una completa y efectiva militarización del Estado, a la que seguía una política represiva de inspiración totalitaria respecto de la sociedad. (Graciarena, 1984)

En materia económica y social, se implementan modelos fundamentados en el *neoliberalismo* (en su versión monetarista que preconiza la máxima apertura externa e inserción en la economía internacional) y la doctrina de seguridad nacional (que pondrá el acento en la lucha antisubversiva).

El *Estado autoritario neoliberal* podría ser caracterizado por (Graciarena, 1984):

- la soberanía de los consumidores y plebiscito de los precios que resulta del libre juego del mercado;
- la responsabilidad económica del Estado como subsidiaria;
- el Estado como guardián del orden social, especialmente de la propiedad privada de los medios de producción.

Para esta concepción de Estado, la democracia no es un valor (Vergara, 1983)[28] sino un método político que debe adecuarse al orden de las tradiciones y reglas sociales. Puede ser anulada en el momento en que entra en conflicto con el capital. Desde esta visión se justifica la posibilidad de unión entre el "autoritarismo" y el "neoliberalismo".

La crisis del Estado autoritario-neoliberal presenta causas externas e internas. En relación con las primeras, la prolongada recesión internacional a causa de la crisis mundial del petróleo, llevó a un rápido endeudamiento externo e internacionalización dependiente de la economía. En el plano interno, las tensiones sociales se agudizan frente al impacto de la recesión económica unido a una crisis de legitimación.

### *Situación del Nivel*

Corresponde a este momento la aparición de los primeros documentos oficiales que describen la Educación Preescolar (nombre con el que se designa al nivel) como parte del sistema educativo. El diagnóstico del Sistema Educativo de la Comisión Nacional de Desarrollo (CONADE, 1968) es

[27] MCBA, 1991, op. cit.

[28] Vergara, J., 1983. Popper y la teoría neoliberal. En *Revista Crítica y Utopía*, N° 32.

el primero que dedica un capítulo a la educación preprimaria y lo refiere predominantemente a la evolución cuantitativa de los últimos años. Comentando este trabajo, C. Braslavsky (1982)[29] señala que

> la rápida expansión del ciclo preprimario se debió fundamentalmente a dos procesos paralelos. En primer lugar, al aumento de la demanda como resultado de los cambios producidos en la estructura y el rol de la familia en su esquema de valores. (En segundo lugar)... el Estado asumió un rol más activo en la atención de la demanda creciente.

Frente a una realidad social que demandaba la solución al problema de los niños antes de la escolaridad primaria nos podríamos preguntar si la extensión del nivel se debió más a la toma de conciencia de su función educativa o si sólo se proveyó de *niñeras de lujo*, tal como señaló Lugones 60 años antes.

Un mapeo de la distribución de los Jardines de Infantes refuerza la idea de que la extensión del nivel (en número de jardines y en la edad de la cobertura) tuvo como causa, casi exclusiva, este segundo motivo.

A cien años del primer Jardín de Infantes argentino, se elabora el primer documento curricular para el Nivel Preescolar (Consejo Nacional de Educación, 1972[30]). Un antecedente a este documento fueron los "Fines de la educación preescolar" y el "Programa sintético para los Jardines de Infantes" dictados por el mismo Consejo en 1961.

Los postulados de la Escuela Nueva continúan vigentes en ambos documentos. En la elaboración del programa se contemplan los intereses espontáneos de los niños, el contacto con la naturaleza y la búsqueda de la armonía entre la familia, la escuela y la sociedad. Se espera que la aplicación del programa mediante centros de interés permita el desenvolvimiento de la individualidad y de la actividad personal.

La política educativa llevada adelante por el Estado autoritario-liberal se caracterizó por una fuerte reglamentación de las prácticas y un aumento de las instituciones de oferta privada. Estas últimas asumieron, en parte, la renovación de las prácticas especialmente en las propuestas que priorizan el juego espontáneo.

La falta de reglamentación y asistencia técnica divide aún más la oferta educativa. Encontramos Jardines dependientes de la cartera educativa (oficiales y privados reconocidos, en algunos de los cuales comienzan a aplicarse orientaciones didácticas derivadas de la teoría psicogenética y psicoanalítica) y Jardines dependientes del área de acción social (los abiertos por los sindicatos y los que surgieron como espacios comerciales privados sin contar con infraestructura adecuada, personal especializado, proyecto didáctico ni supervisión de la oferta).

29 Braslavsky, Cecilia, 1983. Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina. En *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982.* Flacso. Buenos Aires.

30 Consejo Nacional de Educación, 1972. *Currículum para el Nivel Preescolar.* Buenos Aires.

La Ley de transferencia de escuelas (1978)[31] motiva la creación de la Secretaría de Educación de la MCBA y la elaboración de un nuevo Diseño Curricular como Anexo al de la Escuela primaria (MCBA, 1982[32]).

Este diseño, siguiendo el modelo tecnológico imperante en este momento, operacionaliza la acción del docente y marca cuáles son las actividades posibles. El maestro "sigue el proceso de desarrollo del niño".

Frente a la iniciativa de jerarquizar el Jardín de Infantes, el diseño curricular se presenta como Anexo al de la Escuela primaria.

Parecieran acentuarse los aspectos educativos pero desde una racionalidad técnica. Se busca mejorar, potenciar lo que está inacabado y volverlo más eficiente. Los aspectos sociales e históricos se mencionan pero quedan fuera. Al niño se lo evalúa desde un modelo y desde allí se determina lo que falta y los pasos para llegar al objetivo previsto. Las metas están expresadas por los logros evolutivos de la etapa preoperacional.

En 1982, el nivel preescolar adquiere autonomía pedagógica al crearse direcciones propias que nuclean salas únicas de diferentes escuelas teniendo una como sede. Esto significa un cambio importante en el futuro del docente de sala que ve la posibilidad de hacer carrera dentro del sistema pero también un aumento de tensiones y desarticulación con la Escuela primaria al ocupar el mismo edificio y participar de la misma cooperadora escolar.

Con respecto al Jardín Maternal, la divulgación de las diferentes teorías psicológicas (especialmente el psicoanálisis) origina el surgimiento de una fuerte inquietud por la calidad de los servicios existentes.

> Se centra la mirada en el desarrollo del niño, analizando sus déficit a partir no sólo de las carencias socioambientales sino de la ausencia de vínculos afectivos que a través de ricos intercambios estimulen el despliegue de sus posibilidades. (MCBA, 1991)[33]

Se abre un espacio de crítica a las guarderías como servicios asistenciales sustitutos del hogar y se decide el cambio en la denominación eligiendo el nombre de Jardín Maternal,

> ...Jardín porque entronca con la tradición froebeliana del Kindergarten y porque sugiere la idea de cultivo, cuya etimología es la misma que la de cultura; y maternal, porque acentúa la relación afectiva de base que debe existir entre los niños y sus maestros. (Prieto, 1974)[34]

31 De ahora en más nos referiremos a los cambios pedagógicos y organizativos que se llevaron a cabo en el ámbito de la MCBA. La transferencia de escuelas a las provincias y a la MCBA diversifican las ofertas y el crecimiento del nivel.

En cuanto a los cambios curriculares, la mayoría de las provincias ha tomado como base el Diseño de la MCBA (que fue además el que más cambios ha tenido en los últimos años).

32 MCBA, 1982. *Diseño Curricular para el Nivel Preescolar.* Secretaría de Educación. Imprenta Municipal. Buenos Aires.

33 MCBA, 1991, op. cit.

34 Prieto, Julia F. de, 1974. *El Jardín Maternal como Institución educativa.* OMEP. Buenos Aires.

Paralelamente a estos cambios técnico-pedagógicos, aparecen una serie de leyes y reglamentaciones que van dándole mayor especificidad a este ciclo (Ley 20.744/74, Ley 18.017/74). En 1973, el Estado sanciona la Ley 20.582 "Creación del Instituto Nacional de Jardines Maternales Zonales", para dar respuesta amplia a la atención de los hijos de la mujer que trabaja. Debido a que esta ley nunca fue reglamentada, en 1984 el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y el Ministerio de Salud y Acción Social dictan la resolución Nº 62.506 con el objeto de formar una comisión que se abocara a la elaboración del anteproyecto de reglamentación de la citada ley, comisión que nunca se expidió.

### *El rol del maestro*

Frente al cierre de las Escuelas Normales en 1968 comienzan a crearse Institutos de Formación Docente, algunos de los cuales asumen dos formas: el Profesorado Elemental para la Escuela Primaria y el Profesorado Preescolar para cubrir la educación del niño desde los 45 días hasta los 6 años. Deja de ser un requisito de ingreso poseer título de Maestro Normal. En 1974 se cambia el plan de estudios[35]. Para los diseñadores del plan de estudios, no parece ser necesario incluir en la formación de la Maestra Jardinera aspectos relativos a política educativa, historia de la educación argentina, realidad socioeconómica del país, didácticas especiales (salvo de las disciplinas expresivas), psicología general, etc. A la imagen "aniñada" se le suma una orientación neutral y preferentemente expresiva que subsiste hasta el día de hoy.

La irrupción del gobierno de facto en 1976 expresa la crisis del modelo cultural y el afianzamiento del autoritarismo formal e ideológico vigente en los últimos años. Se acentúa el vaciamiento de contenidos y la disociación entre cultura escolar y cultura no escolar en el ámbito de la enseñanza. Frente a la política universitaria basada en los exámenes de ingreso y los cupos, la matrícula de los profesorados de formación docente aumenta significativamente.

Con la ley de transferencia y la creación de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA), se produce una reconversión de los maestros a cargo de las salas de Jardín. Aquellos que no tienen título docente de "Profesor de Educación Preescolar" deben pasar a tareas pasivas hasta la jubilación o cursar el profesorado.

Contradictoriamente con esta exigencia, por la definición de aprendizaje que presenta el Diseño Curricular vigente (MCBA, 1982), el docente pareciera no tener necesidad de enseñar. Los objetivos generales que propone el Diseño del 82 suponen cambios estructurales que (según la teoría de aprendizaje psicogenética que le sirve de base) se alcanzarán con o sin la intervención del maestro. Se define educar como:

> ayudar al niño a desarrollar todas sus posibilidades, brindando un clima de confianza mutua y libertad productiva. (Diseño, 1982)

[35] Plan 274-74 aún en vigencia.

En relación con el Jardín Maternal comienza a pensarse en la necesidad de que el personal a cargo del niño sea estable, especializado, equilibrado emocionalmente y con capacidad para contener afectivamente al niño y su familia.

Para formar a los maestros se diseñan cursos basados en la "estimulación temprana" adecuada frente a la concepción psicologista imperante referida al "hacer desarrollar", "dejar aflorar", "permitir el despliegue de las potencialidades", etc.

Con la apertura democrática no se producen cambios formales en el Plan de estudios. A pesar de esto aparecen algunas novedades:

- la apertura del Profesorado a estudiantes de ambos sexos (frente a la clásica "maestra jardinera")[36];
- la reelaboración de los contenidos de la formación (por iniciativa de los profesores);
- la extensión de la formación en Jardín Maternal a los Profesorados de Educación Preescolar. Esta formación iniciada en el I.N.S.P. "Sara Ch. de Eccleston" (en 1976) significa la inclusión de contenidos referidos al Jardín Maternal y períodos de práctica y residencia en Jardines Maternales como parte de la formación del futuro Maestro Jardinero.

## e) Búsqueda e integración interna (1989, continúa)

### *Definición del Estado*

Según Graciarena (1984), los años recientes no han pasado en vano,

> ...Los Estados latinoamericanos tienen que operar ahora en un medio social que ha experimentado profundas transformaciones, en la estructura demográfica y social (presión poblacional, urbanización, ocupaciones, ingresos, consumo, clases y movimientos sociales) y en la escala e interdependencia de las unidades económicas (grandes empresas nacionales, multinacionales) y sociales (centrales sindicales, empresarias, profesionales, asociaciones diversas). Estos procesos mayores de estructuración de la sociedad civil, han alcanzado niveles de diferenciación y especialización funcional de gran complejidad que los torna mutuamente dependientes. (Graciarena, 1984)[37]

Con respecto a la situación de la Argentina,

> En los años iniciales del proceso de transición democrática se dejó de lado la preocupación por el desarrollo de una cultura democrática,... y se abordó la cuestión de la democracia casi exclusivamente desde el ángulo de la consolidación de un sistema competitivo de partidos políticos que hicieran po-

[36] Es necesario aclarar que si bien no existía ley o reglamentación que prohibiera explícitamente el ingreso de varones, toda la legislación se encuentra redactada en género femenino.

[37] Graciarena, 1984, op. cit.

sible la alternancia de los gobiernos. Después de los tres primeros años de este proyecto, empezó la recomposición de los modos de hacer política de los autoritarismos anteriores y se produjo una paulatina pérdida de credibilidad de la eficacia de los partidos políticos como mecanismos reguladores del conflicto social y una marcada acentuación del peso de los grupos de interés... Lo peculiar de la coyuntura actual es que nos encontramos en una situación de democracia formal que ya no va acompañada, como en los últimos 50 años, de una concepción de Estado como regulador o interventor de las desigualdades sociales, ya sea bajo la ideología y práctica del populismo o bajo las formas de democracia social... (Paviglianiti, 1991)[38]

Las posibles respuestas aparecen dadas desde planteos neoliberales y neoconservadores. Desde la perspectiva neoliberal se prioriza el análisis económico de los fenómenos políticos.

> Los neoliberales ponen la libertad de trabajo, de empresa y de consumo por encima de las eventuales ventajas de la economía racionalizada por la intervención del Estado, de la colectividad, a través de planes, programaciones o monopolios. El protagonista de la vida política no es el Estado, la colectividad, sino el ciudadano, el individuo, el consumidor... (Santi di Pol, 1987)[39]

Frente a la contradicción que planteaba la relación entre el mercado y el Estado asistencial, la respuesta del neoconservadurismo consiste en:

> ...reducir la tensión achicando el funcionamiento del mercado político y dejando libres las manos del mercado económico... para esta concepción el único regulador real del funcionamiento de las sociedades es "el libre mercado". (Paviglianiti, 1990)[40]

Desde la perspectiva de Vuskovic (1990)[41], la respuesta neoliberal ha llevado a una profunda crisis de desigualdad asumida como un proceso normal a ser superada desde una política de "ajuste" pero ocultando, en realidad, la complejidad de los fenómenos sociales, políticos y económicos que están presentes en ella.

> ...El resultado es un conjunto de ideas dominantes que pocos se atreven a desafiar y en cuyo nombre se sustentan tanto decisiones de gobiernos como planteamientos políticos incluso de sectores de oposición a ellos. (Vuskovic, 1990)

Algunas de estas ideas fuerzas son:

- la idealización del mercado y la iniciativa privada desde un entendimiento peculiar de los conceptos de "modernización" y de "reconversión productiva";
- el llamado a aceptar la concentración y la desigualdad como supuestos requisitos para la acumulación y el crecimiento económico;
- la demanda de la "concertación" política (de intereses nacionales y extranjeros; de las diferentes clases y estratos sociales) como forma de encarar la crisis;
- la demanda de "moderación" frente a los requerimientos sociales para que la economía no perturbe la democracia sin pedir a la democracia que se manifieste en el terreno de la economía;
- la pérdida del dinamismo industrial y la franca "desindustrialización" de las economías que lleva a la disminución del peso relativo del proletariado industrial y el aumento de los contingentes de trabajadores cuentapropistas con el consecuente debilitamiento de las organizaciones sindicales;
- la disminución de los empleos estatales y el deterioro general de sus remuneraciones;
- la caída de las clases medias asalariadas;
- el aumento en la concentración del capital que fortalece a los grupos que concentran el poder económico en los sectores productivos y financieros;
- la situación de pobreza que afecta a grandes contingentes de población.

[38] Paviglianiti, N., 1991. *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90.* Coquena. Buenos Aires.
[39] Santi di Pol, Redi, 1987. Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en el programa del neoliberalismo. En *Revista de Educación*, Nº 283. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
[40] Paviglianiti, 1990, op. cit.
[41] Vuskovic, B., 1990. América Latina: la crisis de la desigualdad. En *Cuadernos de la Fundación de investigaciones sociales y políticas,* Nº 20. Buenos Aires.



Nos encontramos frente a un cambio estructural del Estado. La capacidad representativa del Parlamento comienza a involucionar transfiriendo la sustancia del poder político del Parlamento al Poder Ejecutivo (Coen, 1962)[42]. Esto deriva en:

- el vaciamiento de la autoridad parlamentaria;
- la prevalencia de las iniciativas del gobierno en materia legislativa por sobre el Parlamento;
- la falta de control en la determinación del presupuesto nacional (ingreso y gasto público);
- la falta de revisión de los actos de gobierno.

> Los análisis y las propuestas hechos por los neoliberales en el campo de la enseñanza y de la investigación científica se basan en la libertad de elección de los padres y en la positividad de la libre competencia entre modelos e instituciones escolares (Santi di Pol, 1987)[43]. El gran acusado en el sector educativo es el Estado y la ineficacia de la escuela a quien se responsabiliza por la mala utilización de los recursos, la falta de adaptación al cambio en los últimos años, las altas tasas de repetición y deserción y la discriminación en relación con los estudiantes pobres. (Banco Mundial, 1987)[44]

[42] Coen, 1962, op. cit.
[43] Santi di Pol, 1987, op. cit., pág. 48.
[44] Banco Mundial, 1987. *Financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política.* Washington.

En relación con estas expresiones del neoconservadurismo, en el contexto actual se van delineando y perfilando dos tendencias u opciones de política educacional:

> Por un lado, la tendencia que expresa su oposición a toda forma de Estado de bienestar que enfatiza la primacía de los derechos individuales por sobre los derechos sociales. Por otro lado, la corriente democrática progresista, que reafirma que la educación hoy debe ser asegurada por el Estado a todos los ciudadanos en su carácter de tales, a través de la obligación explícita por parte del aparato institucional del Estado, de brindar asistencia y apoyo en servicios a los ciudadanos que sufren los riesgos de la desprotección que generan las sociedades de mercado... Ambas concepciones están vigentes en la Argentina y dan lugar a un complejo proceso de negociaciones y contradicciones dentro de los partidos políticos mayoritarios y entre las autoridades, en especial entre las autoridades nacionales y provinciales, sobre las que las primeras tratan de descargar la totalidad de la responsabilidad del extenso sistema de educación pública, sin ayuda o apoyo financiero adicional y sin delimitar con claridad sus atribuciones. (Paviglianiti, 1990)[45]

*Situación del Nivel*

Recuperada la democracia en los años 80 y luego de un proceso de diagnóstico se cambia nuevamente el Diseño curricular (MCBA, 1989[46]). Comienza a plantearse la búsqueda de la integración interna del Nivel, definido por primera vez en documentos oficiales como Jardín de Infantes y Jardín Maternal tal como lo propone la Ley Federal de Educación.

El nombre *preescolar* que puntualiza el carácter de previo a la escuela primaria se cambia por *inicial*. El Nivel ya no comprende sólo el Jardín de Infantes sino también el Jardín Maternal en un intento por *educabilizar* un espacio que sólo era considerado asistencial. Se elaboran dos diseños, uno para cada ciclo. Este diseño señala que

> la educación inicial está dirigida al niño desde los 45 días a los 6 años. Se propone lograr objetivos en todas las áreas del aprendizaje a fin de que el niño alcance una progresiva comprensión y organización de la realidad, así como una integración activa al ámbito escolar y al medio social. (MCBA, 1989)

A la nueva definición se le añade el planteo de objetivos y contenid[os] para cada una de las disciplinas (matemática, lengua, ciencias naturale[s], ciencias sociales, plástica, etc.). Esto es una novedad para el Nivel per[o] también su parte más débil. Queriendo diferenciarse de la Escuela Prima[ria] termina utilizando sus mismas clasificaciones y divisiones con el riesgo de perder la especificidad propia del Nivel. No queda clara la integración de los objetivos y contenidos entre las distintas disciplinas ni tampoco la integración de éstas con las "competencias" señaladas a modo de objeti[vos]

[45] Paviglianiti, N., 1990, op. cit., págs. 27-28.
[46] MCBA, 1989. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Secretaría de Educación. Imprenta Municipal. Buenos Aires.

vos generales. A pesar de estas quiebras o fracturas, el Diseño plantea una suerte de "revolución copernicana" al revalorizar la función de "enseñante" del maestro, la existencia de disciplinas curriculares y la revisión del concepto de infancia.

Se define al modelo didáctico desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica. En cada apartado se hace referencia a los dos modelos anteriores (la Escuela Nueva y el Modelo Tecnológico) tratando de establecer semejanzas y diferencias.

A pesar de los cambios curriculares, continúa sin resolución la polaridad existente entre escuela pública y privada. Para las segundas no existe reglamentación y el traspaso de la Subsecretaría Nacional de Enseñanza Privada a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (Gestión Privada) no significó hasta el momento la aceptación del Diseño curricular vigente ni el blanqueo de las múltiples instituciones no inscriptas a la enseñanza oficial.

A modo de síntesis de la situación actual del Nivel, podríamos clasificar sus instituciones en el ámbito de la MCBA en las siguientes categorías:

a) Dependientes de la Secretaría de Educación. Dirección de Nivel Inicial:

- Jardín de Infantes Nucleado (Desde el punto de vista edilicio depende de la escuela primaria en donde se encuentran ubicadas las salas. El personal de conducción tiene sede en una escuela y visita las restantes. No tiene cooperadora escolar propia).
- Jardín de Infantes Común (Con edificio y personal de conducción propios).
- Jardín de Infantes Integral (Con edificio y personal de conducción propios y jornada completa).
- Jardín Maternal (En general ubicados en hospitales municipales).
- Escuelas Infantiles (Con edificio y personal de conducción propios. Constan de salas de Jardín Maternal y Jardín de Infantes).

b) Dependientes de la Secretaría de Educación. Gestión Privada:

– Jardín de Infantes anexo o no a escuelas primarias privadas reconocidas por la ex Snep.

c) Dependientes de la Secretaría de Acción Social:

– Centros Materno-Infantiles integrados a los CAF (Centros de Acción Familiar).

d) Dependientes del Ministerio de Bienestar y Acción Social:

- Jardines Materno-Infantiles pertenecientes a las Obras sociales (ej. OSECAC, OSPLAD, Obras Sanitarias, ENCOTEL), organismos oficiales (ej. Tribunales, Banco Provincia, Senado de la Nación...) o empresas (ej. Philips, Roche...).
- Jardines privados con habilitación municipal (las llamadas guar-

derías o "jardincitos" en diferentes barrios). En estos casos, los maestros tienen régimen de empleados de comercio (en el mejor de los casos) o son contratados en forma temporaria (menores de edad, estudiantes del Profesorado de Jardín...).

En cada una de ellas los Diseños Curriculares son diversos o inexistentes, el personal no cuenta con formación equivalente (sólo en a) y en b) es requisito poseer el título de Maestro de Educación Preescolar) y la supervisión pedagógica sólo es específica para las categorías a) y b). Queda sin resolver cómo se reglamentará la obligatoriedad de la sala de 5, cuáles serán los requisitos para las escuelas que atiendan niños de esta edad y cómo se cubrirá la matrícula dada la diversificación de instituciones existentes.

En relación con el Jardín Maternal su identidad pedagógica se encuentra todavía en construcción. Si bien no existen instituciones que se autodenominen "guarderías", el nombre "Jardín Maternal" no implica que todas ellas funcionen con carácter educativo.

En abril de 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación que incluye en la nueva estructura del Sistema Educativo Argentino la Educación Inicial en sus dos ciclos: Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

### *Rol del maestro*

En los últimos años, no se observan cambios curriculares profundos en la formación de maestros, si bien se continúa con la reconversión de los contenidos del Plan vigente en función de las necesidades y los cambios producidos en el Nivel. El acento está puesto en la democratización de las prácticas y en la inclusión de contenidos referidos a la Didáctica de las disciplinas curriculares (matemática, lengua, ciencias naturales y sociales) hasta ahora ausentes en la formación.

En el ámbito de la MCBA, se pone énfasis en la creación de la carrera docente en el Nivel Inicial, la capacitación como requisito para el ascenso, la búsqueda de una identidad educativa diferenciada de la Escuela Primaria como intentos parciales de mejorar el Nivel.

En relación con el Jardín Maternal, el panorama que se abre es esperanzador. La Ley Federal de Educación en el art. 14. plantea que:

> Todos los establecimientos que presten este servicio, sean de gestión estatal o privada, serán autorizados y supervisados por las autoridades educativas de las provincias y de la MCBA. Esto será extensivo a las actividades pedagógicas dirigidas a niños/as menores de 3 años, las que deberán estar a cargo de personal docente especializado. (Ley 24.195)

Este artículo referido a todo el Nivel Inicial, pareciera marcar el intento por garantizar la función educativa de este Nivel. No queda claro, sin embargo, hasta qué punto se dará cumplimiento a la autorización, supervisión y especialización del personal a cargo.

El momento en que se escribe este trabajo coincide con la consulta y la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes para la formación de docentes. Contradictoriamente a lo expresado en la Ley Federal, el Instructivo para la consulta diferencia los ciclos del Nivel Inicial dejando el Jardín Maternal como una Orientación de la formación especializada y no como parte de ella, lo cual implica un retroceso con respecto a lo conquistado hasta el momento.



## Conclusiones

Atendiendo a los aspectos analizados a lo largo del trabajo podríamos aventurar algunas conclusiones.

### *En relación con la definición de Estado y la política educacional*

Durante más de 100 años, el Nivel Inicial ha ido conformándose y definiéndose como parte del Sistema educativo. En él, como en otros niveles, se reflejó la crisis que fue atravesando el Estado en lo social, económico y político.

Hoy en día nos encontramos frente a una serie de disyuntivas a resolver. El neoliberalismo ha definido un modelo educativo que salvaguarda la libertad del individuo y de las familias considerando que la intervención del Estado sólo debe existir en relación con lo que se considera adquisición de la base cultural común para todos los ciudadanos (contenidos básicos de la enseñanza obligatoria)[47].

Hasta la sanción de la Ley Federal, este Nivel no fue considerado obligatorio en ninguna de sus salas y no contó con Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) para todo el país.[48] La carencia de planes y programas así como la falta de reglamentación y organización del Nivel como parte del Sistema derivó en una suerte de anarquía en cuanto a los tipos de instituciones que brindan este servicio.

La dicotomía público-privado, unida a la diversidad de jurisdicciones de las que dependen, complejiza aún más la resolución de la reglamentación de la obligatoriedad de su última sala. Esta conquista para el Nivel puede convertirse en su punto más flojo si no logran responderse algunas de las siguientes preguntas:

- ¿De quién dependerá la sala de 5? Hasta ahora, en la gran mayoría de las provincias, el Jardín de Infantes es anexo a la Escuela Primaria. Actualmente reconocido como nivel del sistema educativo, ¿será preferible capacitar al director de la E.G.B. o capacitar a un maestro jardinero? En el primer caso, ¿no se produciría una suerte de "primarización" de la sala de 5?
- ¿Quién supervisará los establecimientos de Nivel Inicial? ¿Será la misma supervisión para los Jardines que dependen de la esfera educativa que para los que dependen de Bienestar Social?

[47] Santi di Pol, 1987, op. cit., pág. 50.

[48] Los C.B.C. para el Nivel Inicial/sala 5 años fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación el 29/11/94. A partir de ellos se plantea la necesidad de reconvertir los docentes en ejercicio y su formación de grado. Así mismo cada jurisdicción deberá elaborar sus Diseños Curriculares atendiendo a estos C.B.C.

- ¿Será el mismo diseño curricular el que se tome de base para las escuelas privadas y para las públicas?
- Dado que la cobertura del Nivel se halla mayoritariamente en manos privadas, ¿cómo se asegurará la gratuidad y la oferta en las escuelas públicas? ¿Significará la pérdida de las salas de 3 y 4 años en los establecimientos por falta de aulas?
- Los C.B.C. para la sala de 5, ¿no generarán un efecto dominó y una "aplicación" de las disciplinas en el Nivel tal como sucede en la Escuela Primaria? ¿Cuál será el lugar del juego? ¿En qué medida las actividades lúdicas favorecerán o perjudicarán la enseñanza de contenidos disciplinares?
- ¿Quién evaluará el cumplimiento de los Contenidos Básicos Comunes? ¿Qué sucederá si hay niños que no alcancen a cumplir con las expectativas de logro esperadas?, ¿se "repetirá" la sala de 5?, ¿se "normalizará" el rendimiento y se crearán nuevas salas de recuperación?
- ¿Qué certificado se extenderá a los niños una vez culminada la sala de 5? ¿Qué validez tendrá este certificado para el ingreso a la Enseñanza General Básica?

En algunas provincias (como Córdoba o Buenos Aires), la sala de 5 es obligatoria desde hace años y algunas de estas preguntas tienen respuesta. En otros casos (como ser las provincias del noroeste argentino), la situación es mucho más compleja y los interrogantes planteados significan grandes desafíos para los que están a cargo del Nivel.

Con respecto a la Política educativa,

> Estamos en uno de los momentos en que se trata de hacer prevalecer, desde el Gobierno Nacional y desde la mayoría de los medios de comunicación, la concepción de la subsidiariedad del rol del Estado. En educación, específicamente, esta corriente se opone a la doctrina de la principalidad del Estado, concebido como garante del derecho a la educación, es decir como obligado a garantizar el mínimo de escolaridad obligatoria a través de servicios educativos que aseguren la igualdad de resultados para todos, sin discriminaciones de ninguna naturaleza y con libertad de opinión y expresión. (Paviglianiti, 1990)[49]

De no responder a las preguntas planteadas, en el Nivel Inicial volverán a enfrentarse el discurso político de obligatoriedad de la última sala/sección como conquista para el Nivel, con la falta de criterios de realidad en torno a la complejidad que esto supone, lo cual en última instancia perjudicará la calidad de la oferta educativa que brinda y anulará lo que se supuso un logro.

### *En relación con la función del Nivel Inicial como parte del sistema educativo*

El *contrato fundacional*, basado en la *socialización*, el espacio de *juego*

[49] Paviglianiti, N., 1990, op. cit., pág. 29.

y el cultivo de ***hábitos*** para la vida cotidiana, debe ser revisado y transformado tendiendo a la toma de conciencia del lugar que el conocimiento tiene en el Nivel y la revalorización de éste como espacio de democratización del conocimiento. Esto supone el reconocimiento de una nueva definición de la Infancia y del niño como sujeto social, con derecho a

> disponer precozmente del lenguaje, de los esquemas de comprensión de los objetos y de los modelos de comportamiento social, todos ellos necesarios para poder interactuar, en modo autónomo y con conocimiento, en una realidad familiar y social compleja y en continua transformación con el propio alfabeto corporal, verbal y lógico. (Frabboni, F., 1985)[50]

Esta revisión debe llevarse a cabo en el marco de todas las jurisdicciones que cuentan con instituciones de Nivel Inicial. En caso contrario, la diversidad de la oferta y los requerimientos de la demanda continuarán fragmentando la identidad del Nivel. La mirada está en parte puesta en la reglamentación de los arts. 10 y 14 de la Ley Federal de Educación y en el cumplimiento por parte del gobierno de los enunciados allí definidos.

### *En relación con la formación del maestro*

A partir de los primeros esbozos de 1886-88, la formación de la Maestra Jardinera argentina se fue configurando durante más de cien años, con períodos de apertura y cierre de profesorados y sucesivos cambios en los planes de estudios. A diferencia del maestro de Primaria, la preparación del maestro de Nivel Inicial no contó con la definición de contenidos mínimos de enseñanza hasta la elaboración del primer Currículum para la Educación Preescolar elaborado por el Consejo Nacional de Educación en 1972. La carencia de contenidos mínimos y el peso dado a lo "vocacional" con respecto al rol docente llevaron a una pérdida del lugar de la enseñanza y un vaciamiento de contenidos a lo largo de los años, ahondado durante los gobiernos de facto.

La imagen de la "maestra jardinera" quedó atrapada por mucho tiempo en los aspectos expresivos y personales por encima de los didácticos y limitada por "modas psicologistas" en el momento de decidir y definir su práctica pedagógica.

La falta de Formación en Política educativa en el plan de estudios ahondó la falta de reflexión y crítica frente a los diferentes momentos que atravesó el país. El "Jardín" y su "maestro" quedaron fuera del debate político.

Hoy en día la preocupación en la formación de docentes para el Nivel reside en la recuperación del rol de enseñante-mediador entre el conocimiento y los niños a su cargo.

Desde esta visión se espera que el maestro asuma:

- La apropiación activa del conocimiento científico y tecnológico de su especialidad.

[50] Frabboni, F., 1985. Jardín Maternal y pedagogía. Este matrimonio no se ha hecho. En *Rivista Infanzia* N° 8. Firenze. Citado en MCBA, 1991. *Diseño curricular para la Educación Inicial, Anexo. Jardín Maternal.* Imprenta Municipal, 1991.

- El dominio de las competencias pedagógico-didácticas, acompañadas por una permanente reflexión crítica sobre las prácticas y las condiciones en las que éstas se desarrollan.
- La comprensión del tipo de vínculos sobre los que el docente de Nivel Inicial sostiene su tarea, en un nivel institucional y comunitario.
- La apropiación y reconstrucción de concepciones teóricas para ubicar, definir y explicar los fenómenos presentes en el inicio de sus propias prácticas y la de los demás.
- La disponibilidad de herramientas pedagógicas pertinentes para trabajar con sujetos-niños-reales provenientes de grupos heterogéneos y contextos disímiles.
- La participación en situaciones en las que se requieran adaptaciones y ajustes de sus instrumentos de acción pedagógica, a fin de compensar y/o satisfacer las demandas de una población escolar heterogénea, en la medida en que resulten pertinentes para los objetivos escolares.
- El contacto con la realidad escolar en sus múltiples manifestaciones, diseñando la toma de decisiones acerca de cuáles son las transformaciones pedagógicas posibles, sobre las que se puede incidir.
- La paulatina toma de conciencia de su función social como enseñante, a fin de que promueva la construcción del conocimiento por parte de todos los alumnos.
- La apreciación y el reconocimiento de su función como profesional y como trabajador.
- La valoración y la concreción del trabajo, el esfuerzo, el compromiso, la responsabilidad, como aspectos constitutivos y dignificantes del rol docente.
- El respeto por la dignidad humana, los derechos del hombre, los derechos del niño y todas las formas de vida, a los que promoverá a través de su acción pedagógica.
- La defensa de la democracia, la justicia, el pluralismo, sin efectuar discriminaciones de tipo social, cultural, de etnia, de género, religioso o hacia niños con necesidades educativas especiales.
- La enseñanza de contenidos significativos generando un clima de afecto, alegría, confianza, seguridad y solidaridad, con sus niños.
- El desarrollo de una actitud abierta, flexible, cooperativa en un nivel institucional y comunitario.
(Pastorino, 1993)[51]

La historia del Nivel Inicial siempre estuvo enmarcada en una lucha continua entre los que quisieron identificarlo como una "guardería" y los que reconocieron en él un espacio educativo para la primera infancia.

Frente al avance sistemático de la ideología, las propuestas y las medidas del "neoconservadurismo", el desafío para los que trabajamos en el Nivel, es semejante al de quienes lo iniciaron y sostuvieron a lo largo de los años. Asumir el carácter educativo implica mucho más que la existencia de personal docente capacitado. Este último no garantiza por sí sólo la superación de concepciones asistencialistas de cuidado y guarda. Se requiere una transformación total del universo de los servicios y realizaciones concretas en las instituciones. La búsqueda queda iniciada.

[51] Pastorino E. y otros, 1993. *Saberes de la formación especializada. Fundamentación del diseño*. PTFD. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.



**Cuadro comparativo**

| *Año* | *Situación del Nivel Inicial y de la Formación de Profesores* |
|---|---|
| 1823 | Se crea la primera escuela de párvulos dependiente de la Sociedad de Beneficencia bajo la dirección de María Sánchez de Mendeville. |
| 1860 | Sarmiento encarga a Juana Manso la educación de la primera infancia. Comienza la comunicación con Elizabeth y Mary Peabody (fundadora del Jardín de Infantes en EE.UU.) |
| 1870 | Leopoldo Bohn funda un Jardín de Infantes en Buenos Aires subvencionado por el gobierno. Se hacen cargo de la escuela Serena Good e Isabel y Anna Dudley formadas en EE.UU. por Elizabeth Peabody. Introducen el método froebeliano. Se crean clases superiores para señoritas y maestras a cargo de Wood pero se suspenden a su muerte en la epidemia de fiebre amarilla. |
| 1873 | Se promulga la Constitución de la Provincia de Buenos Aires que plantea la constitución de Escuelas infantiles. |
| 1883 | Sara Ch. de Eccleston organiza el Departamento infantil de la Escuela Normal de Paraná creada por José Ma. Torres. |
| 1884 | La ley 1.420 contempla la creación de Jardines de Infantes en aquellos lugares donde se los pudiera dotar convenientemente. Sara Eccleston organiza el Curso de profesorado de Kindergarten en la Esc. Normal de Paraná. Los aspirantes deben ser alumnos de 4º año aprobado. Los estudios se cursaban por 2 años y se agregan al plan de estudio del profesorado común: a) Enseñanza del sist. froebeliano: Psicología infantil y manejo y gobierno de los niños. Trabajos y juegos. Filosofía del sistema y b) Observación y práctica de la enseñanza y dirección de Jardín de Infantes. Este plan de estudio estuvo vigente 2 años. |
| 1888 | A. Carbó pone en vigencia el Plan de Profesorado de Jardín de Infantes en la Escuela Normal de Paraná. Hasta 1903 egresan 34 profesoras. Se ingresa con 3er. año aprobado. El plan contempla: Economía doméstica. Labores y gimnasia. Enseñanza de los procedimientos especiales para el manejo de clases y dirección de juegos y trabajos en el Jardín de Infantes. Psicología Aplicada a la Educación física, moral e intelectual del infante. Práctica en el Jardín de Infantes. Dura 2 años y se cursa paralelamente a la Escuela Normal. |

| *Año* | *Situación del Nivel Inicial y de la Formación de Profesores* |
|---|---|
| 1893 | Se sanciona la ley de creación de Jardines de Infantes anexos a las escuelas Normales (en general no se establecen por falta de personal). Sara Eccleston representa a los Jardines de Infantes argentinos ante la Conferencia Mundial de Educación. Funda la "Unión Froebeliana Argentina" y la "Asociación internacional de Kindergarten". |
| 1897 | Por ley del Congreso se decreta la fundación de la Escuela especial de Profesorado de Kindergarten en Cap. Fed. El profesorado se organiza en 2 cursos: inicial y superior (acorde con el nivel de los aspirantes). Los títulos van desde preceptora hasta profesora de kindergarten. |
| 1899 | Se modifica el ingreso admitiendo sólo a maestros y profesores normales que egresan con igual título en la especialidad. |
| 1900 | El Consejo Nacional de Educación clausura las salas de Jardines de Infantes de las escuelas de Cap. Fed. para extender las clases de primaria. |
| 1903 | Leopoldo Lugones solicita la transformación del Profesorado de Kindergarten en Escuela Normal de Maestros. |
| 1905 | Se transforma el Profesorado según el pedido de Lugones. |
| 1913 | Se crean Jardines en barrios obreros a instancias del socialismo. Comienzan a difundirse las ideas de Montessori. |
| 1922 | En la Capital el Concejo Deliberante crea jardines para niños de 18 meses a 6 años hijos de familias obreras. |
| 1926 | Clotilde G. de Rezzano comienza a utilizar los métodos de la escuela activa. Visita el país María Montessori. |
| 1928 | J. Cassani ensaya el sistema montessoriano en la Sección preescolar de la Normal Nº 1 de Cap. |
| 1931 | Rosario V. Peñaloza funda y organiza el Museo Argentino para el nivel preescolar y primario del Instituto Bernasconi. |
| 1935 | Rita Latallada de Victoria funda la Asociación Pro-difusión del Kindergarten con el objeto de formar maestros especializados y propagar la difusión de los Jardines de Infantes. |
| 1937 | Se plantea nuevamente la organización del Profesorado de Kindergarten. J. Cassani debe proyectar el profesorado, plan de estudios y reglamento. La edad máxima de ingreso es 22 años y se debe tener título de Maestra Normal Nacional. |
| 1938 | Se traslada el Profesorado al Palacio Unzué y se le da el nombre de "Instituto Nacional Superior del Profesorado 'Sara Ch. de Eccleston' y Jardín de Infantes 'Mitre' Anexo". Se modifican las condiciones de ingreso (se quita el límite de edad y se define la prueba de ingreso: Composición escrita sobre asuntos infantiles, relato de un cuento para niños, prueba de aptitud de psicología, pedagogía y aptitud para el dibujo y para el canto). |
| 1940 | Se incluye Educación Física en el plan de estudios. |
| 1941 | Comienzan a crearse Jardines de Infantes para niños de 3 a 5 años. Ante la necesidad de extender el número de Jardines de Infantes y capacitar a los docentes, el Consejo Nacional de Educación crea un curso acelerado formativo de maestras de Infantes para maestras en actividad con duración de un año. |
| 1948 | Por decreto Nº 26.944 se extiende el sistema educativo a la edad preescolar. |
| 1957 | Surge la preocupación por unificar la acción de las Maestras Jardineras. Se organiza la 1ª Asociación de Maestras de Jardines de Infantes (AMJI) |
| 1958 | Se establece el Comité de la Asociación de Educación Preescolar en la Argentina (OMEP). |
| 1961 | El Consejo Nacional de Educación define los fines de la educación preescolar. |
| 1964 | En el Jardín "Mitre" comienza a experimentarse con los contenidos psicológicos en la línea psicogenética y estructuralista. |
| 1967 | Se elabora el primer currículum que no llega a ponerse en vigencia por cambio de gobierno. |
| 1971 | De la asociación de Jardines surge la UNADEP (Unión de asociaciones de Educación preescolar). |
| 1972 | El Consejo Nacional de Educación elabora el primer Diseño para el Nivel preescolar privilegiando los Centros de Interés. |
| 1974 | Se modifica el plan de estudios del Profesorado de Preescolar. Se crean Profesorados de la especialidad en diferentes escuelas Normales (Institutos de Formación Docente). Este plan es el que actualmente se halla en vigencia. |
| 1976 | Se reorganiza la Dirección de Educación Preescolar. Se deja sin efecto la ley promulgada en 1975 de creación de 100 salas de 5 años. |

| *Año* | *Situación del Nivel Inicial y de la Formación de Profesores* |
|---|---|
| 1978 | Se transfieren las escuelas del Consejo a las provincias y a la MCBA (ley 21.809/810). Cada jurisdicción elabora su diseño curricular. Cambia el plan de estudios del Profesorado (sólo tiene vigencia 2 años, luego se restituye el de 1974). |
| 1982 | La MCBA pone en vigencia el Diseño para el Nivel Preescolar. Se independiza el Jardín de la escuela primaria con la creación de Direcciones nucleadas (JIN). |
| 1989 | Se modifica el Diseño curricular y se define el Nivel como Jardín maternal y de infantes. Se crean Escuelas infantiles (Jardines maternales y Jardines de infantes), JIC (jardines comunes), JI (jardines integrales) con dirección pedagógica propia. |
| 1993 | La Ley Federal de Educación define la educación inicial como Jardín de Infantes (3 a 5 años, este último obligatorio) y Jardín Maternal (ley 24.195/93). Los departamentos de aplicación son transferidos a la MCBA. |
| 1994 | Los Institutos Nacionales de Profesorado son transferidos a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y a las provincias.<br><br>En diciembre se aprueban los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. Cada jurisdicción se aboca a la definición de currículum a partir de la obligatoriedad de la sala de 5 años. |

## 2. FUNCIÓN SOCIAL DEL NIVEL INICIAL

### a) Caracterización del contrato fundacional (C.F.)

El C.F. se refiere al primer acuerdo entre la sociedad y el Estado, acerca de la función de la escuela. Es el primer vínculo establecido entre la sociedad y la escuela, en el cual se le asigna un determinado sentido social a la institución escolar.

El C.F. especifica el mandato social del que cada institución es portadora. Cuando se redefine el contrato fundacional, se le asigna un nuevo sentido, que se produce a consecuencia de un complejo proceso histórico en el que se reestructuran "...las relaciones entre sociedad y escuela y se recrean las cláusulas contractuales que la comprometen mutuamente mediante la prestación de deberes y obligaciones; es una tarea de construcción social que no puede ser abordada unilateralmente" (Poggi, M. y Frigerio, G., 1993).[52]

Actualmente, en el Nivel Inicial de la República Argentina coexisten polémicas históricas y reformulaciones de éstas, vinculadas con los contratos fundacionales y sus correspondientes mandatos sociales. Inciden en la conformación de estas polémicas, tendencias político-económicas y sociales y las voces de organismos internacionales, portadores de soluciones alternativas, en las que prevalecen aspectos económicos, de prestación social o de tratamiento pedagógico.

A modo de ejemplo, tipo torbellino de ideas, veamos algunos *interrogantes* sobre los cuales se generan y concretan las polémicas. Ejemplos en los que se plasma la relación entre la dimensión política del Nivel Inicial y el campo de la Didáctica.

*Interrogantes:*

- ¿Para qué sirve el Nivel Inicial?
- La función social asignada al Jardín Maternal, ¿es la misma que la del Jardín de Infantes?
- ¿Cuál es el lugar del conocimiento en el Nivel Inicial?
- El despliegue satisfactorio de la función maternante, ¿da cuenta plenamente de la finalidad del Jardín Maternal?
- ¿Qué estrategias docentes facilitan la circulación del conocimiento en el Jardín de Infantes?
- ¿Cumple el Nivel Inicial con su finalidad, si el niño sólo aprende a lavarse las manos?
- La socialización, el establecimiento de vínculos afectivos, ¿alcanzan para justificar la existencia del Nivel Inicial?
- ¿Por qué y cómo hemos de favorecer el pasaje de la lengua materna a la lengua socioestándar?
- En la práctica escolar, ¿cómo ha de promover el docente actitudes de autonomía, y no de sumisión, en los niños?
- ¿Qué tipo de propuesta lúdica puede promover el aprendizaje significativo?

Según la definición del contrato a la que se adhiera, las respuestas variarán.

La consideración de la dimensión asistencial y la dimensión pedagógica nos da una pista para resolver globalmente algunas respuestas. A la primera pregunta –¿Para qué sirve el Nivel Inicial?– le podemos dar una respuesta como ésta, si nos ubicamos en la dimensión asistencial: "sirve" para cuidar, alimentar, proteger, ..., a los niños.

En cambio, diferente será la respuesta, si nos ubicamos desde la visión de la dimensión pedagógica. Lo mismo puede suceder con los otros interrogantes.

### b) Lugar que ocupa la Didáctica. Relación con los interrogantes

El tratamiento de la complejidad de los interrogantes compromete a más de una disciplina, sin embargo, la *Didáctica,* como disciplina que trata la teoría, el diseño y la práctica de la enseñanza, no resulta "neutra", ni

[52] Poggi, M. y Frigerio, G., 1993. *Cara y Ceca, las instituciones educativas.* Troquel. Buenos Aires.

es un conjunto de técnicas disociadas de estos universos polémicos. Por el contrario, nos puede proporcionar una fuente de significados que colaboren en la construcción de modelos, en los que se establezcan vinculaciones entre enfoques macrosociales, microsociales, análisis y elaboración de propuestas didácticas. Es decir, la Didáctica se nos presenta como una disciplina –de peso decisivo– que nos brinda la posibilidad de la construcción de marcos reguladores del quehacer docente. Marcos reguladores sostenidos desde el análisis, la descripción, prescripción y normativa.

La Didáctica se traduce en cada acción que despliega el docente; cuando explicita un modelo, planifica situaciones didácticas, despliega en la práctica su acción educadora, reflexiona sobre su propia práctica e introduce en ella modificaciones.

Las propuestas didácticas, desde la multidireccionalidad de miradas y enfoques que las nutren, pueden operar como facilitadores –u obstaculizadores– de la materialización del Derecho a la Educación en los niños del Nivel Inicial. Por ejemplo, si el Jardín de Infantes sólo se ocupa de trabajar con los hábitos, despoja a los niños de la posibilidad de apropiarse de saberes básicos.

Con el advenimiento de la democracia, se ha iniciado un proceso de problematización y apertura, referido a incipientes acuerdos. Acuerdos entre la sociedad civil y el Estado acerca de la transformación del contrato fundacional del Nivel Inicial. Éstos se van desarrollando en movimientos de marcha y contramarcha; los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) son un ejemplo de movimiento de marcha.

Estas transformaciones se reflejan en dos ideas centrales:

- Una referida a la *legitimación del conocimiento*, especificando contenidos escolares para cada una de las áreas curriculares, o didáctico-disciplinares: matemática, lengua, literatura, ciencias sociales, ciencias naturales, plástica, educación física, música, expresión corporal.
- La segunda se relaciona con la preocupación de que se produzca una *distribución equitativa del conocimiento*, desde el Nivel Inicial.

La Didáctica, en cuanto explica y prescribe la tarea docente, se configura en esta coyuntura, como una "socia fundadora", aliada a la elaboración de la transformación del contrato fundacional.

## c) Función social del Nivel Inicial: dimensión asistencial y dimensión pedagógica

Los diversos niveles de la enseñanza están continuamente sometidos a lecturas críticas y revisiones, producto de debates políticos, sociales, económicos, históricos y pedagógicos. Sin embargo, a diferencia del nivel Primario, que tiene una función totalmente definida, el Nivel Inicial resulta un territorio constituido por zonas consistentes y por otras que son frágiles, como arenas movedizas.

Este estado de vulnerable definición produce tensiones, marchas y contramarchas, movimientos pendulares, mapas superpuestos vinculados con su función y finalidad.

En la Escuela Primaria, no está en discusión qué agente tiene que enseñar en un grado: un maestro (o Profesor de Educación Primaria); la exigencia de la obligatoriedad se remonta a la Ley 1.420 (año 1884) y en la actualidad se considera universal la cobertura en toda la Nación.[53]

En cambio, en el Nivel Inicial actualmente tiene reconocimiento la figura docente para la Sala de 5 años, estando aún instalada la figura de la cuidadora (en especial en Jardín Maternal); una tendencia sostenida desde una situación de pobreza y una lógica economicista reactualiza esta figura.

En el ítem de "Señales preocupantes", analizaremos ejemplos de esta tendencia, que corporizan la existencia de concepciones superpuestas y contradictorias: por un lado, Ley Federal de Educación-C.B.C., por otro lado, legitimar a las madres cuidadoras, quienes no pueden materializar los C.B.C.

Como ejemplo de movimiento de contramarcha, se añade a la presencia de la cuidadora el riesgo de considerar a la sala de 5 años como un "primerito" anexado a la Enseñanza General Básica y en algunos documentos oficiales aparece, por ejemplo, "grado preescolar y primero", lo cual introduce contradicción en la propia Ley Federal de Educación.

La confluencia de estas variables emergentes provoca un tembladeral, que impone la continua necesidad de clarificar y sostener la función social asignada al nivel inicial.

A pesar de que mucho se ha escrito, el reverdecer de movimientos de contramarcha, impulsa a seguir indagando aquello que clásicamente se ha denominado función social y función pedagógica. Clasificación conceptual que hemos reformulado. La función social se refiere a la peculiar facultad asignada al Nivel Inicial en la sociedad, se vincula con el contrato fundacional en tanto acuerdo tácito o explícito entre la sociedad civil y el Estado. Contrato que sufre transformaciones a consecuencias de la historicidad de la modificación de los pactos.

La función social –sustantiva– puede comprender la dimensión pedagógica y la dimensión asistencial.

Existen momentos en que –según el ciclo: Maternal o Infantes– ambas dimensiones han logrado una coexistencia pacífica, en otros, una de ellas ha prevalecido; en otras ocasiones, una dimensión ha anulado a la otra. Las tres posibilidades mencionadas han tenido desarrollos contemporáneos, alternados, armónicos, mixtos y unilaterales.

En el desarrollo de las dimensiones existen diferencias vinculadas con el ciclo Jardín Maternal y Jardín de Infantes. Sin embargo, el Nivel Inicial ha de configurarse como una unidad que alberga dos ciclos. Unidad sostenida desde la concepción de abordar de manera integral que aspira a no disociar los ciclos a oferta educativa intencional y sistematizada. Teniendo en cuenta que al Jardín Maternal acuden los bebés y niños por absoluta decisión familiar, tal como asisten a Jardín de Infantes los niños de 3 y 4

[53] Este dato está expresado en los boletines que distribuye el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Nueva Escuela* N° 5, MCBA/1993.

años, la obligatoriedad en sala de 5 recién ahora comienza a implementarse en las provincias, de manera paulatina.

Una de las formas de institución escolar vinculada con la unidad de concepción está dada en la ESCUELA INFANTIL, definida por Malajovich, A. y Duprat, H. (1988)[54].

Estos ciclos no tienen el mismo carácter que los de la Primaria (o la futura E.G.B.) debido a que se caracterizan y comportan de manera diferente, relacionada con las necesidades de la comunidad.

Existen zonas del país que, por su organización social, no cuentan con Jardines Maternales. En este caso, el Nivel Inicial se reduce al Jardín de Infantes. La aparición en una zona de una guardería es una muestra de la necesidad de crear un Jardín Maternal, que reciba apoyo o sea supervisado desde el área de Educación.

Esta diversidad de tratamiento de los ciclos singulariza al Nivel Inicial en la República Argentina, diversidad que intenta, desde la concepción de unidad, no reforzar la desigualdad, exclusión, marginación del carácter educativo del Nivel Inicial (que incluye el tratamiento de la dimensión pedagógica y asistencial).

Apostar a la democratización del Nivel Inicial significa hacerse cargo de la singularidad y diversidad de la historia de los ciclos que han de comprenderse, o regularse, desde el circuito educativo de la educación formal.

Forma parte de la singularidad de los ciclos el estar configurados por contratos fundacionales diferentes en su esencia. Contratos que, con el transcurso de las transformaciones producidas en el tiempo, sufrieron lealtades y traiciones, que determinaron deslizamientos y entrecruzamientos, entre las dimensiones internas de cada ciclo, por ejemplo:

- la dimensión pedagógica arribó al ciclo Jardín Maternal (originado desde la dimensión asistencial);
- la dimensión asistencial arribó al ciclo Jardín de Infantes (originado desde la dimensión pedagógica).

## REPASEMOS BREVEMENTE ALGUNAS TRANSFORMACIONES

### Transformación del contrato fundacional

*La Guardería: orígenes*

La Guardería surgió a consecuencia de una demanda social definida: Guardar –cuidar a los bebés– niños, mientras la madre trabaja, particularmente en sectores socialmente desfavorecidos.

El contrato fundacional se definió para asistir a la infancia en relación con la satisfacción de necesidades básicas, como alimentación, sueño, higiene (actividades de crianza).

La dimensión asistencial, acordada entre la sociedad civil y el Estado, respondió al contrato primigenio.

[54] Malajovich, A. y Duprat, H., 1988. *Pedagogía del Nivel Inicial*. Plus Ultra. Buenos Aires.

La función social asignada a la Guardería se definió desde la dimensión asistencial.

El acuerdo, tácito y explícito según el lugar y el período histórico, especificó una cobertura asistencial a la infancia en situación de riesgo.

El grupo familiar logró resolver el problema de atención del bebé. A partir del cambio en la definición del rol de la mujer y su incorporación al mundo laboral, el Jardín Maternal se constituyó en una posibilidad o una alternativa para la reorganización familiar.

*El Jardín de Infantes: orígenes*

Tal como señalamos en el ítem anterior, en nuestro país el Jardín de Infantes se originó con un mandato social especificado desde la dimensión pedagógica. Sarmiento, Juana Manso, Sara Ch. de Eccleston fueron pioneros de la presentación del carácter educativo del nivel.

*El Jardín Maternal, la actualidad*

El título intenta ser optimista; a pesar del progreso en algunos aspectos, en la realidad coexiste el modelo Guardería con el de Jardín Maternal.

En las concepciones, en el enfoque (tratado desde una lógica científica), en algunas prácticas institucionales se ha producido una fuerte transformación. En el modelo Jardín Maternal, la dimensión pedagógica (desde donde se enriquece el trabajo de la dimensión asistencial) ha ido ganando terreno.

El campo didáctico ha empezado a albergar el tratamiento conceptual, que enriquece las propuestas didácticas. Algunos ejemplos de esto son: el concepto de andamiaje (Bruner), la caracterización de la función maternante, la comprensión de procesos de socialización alternativos (Linares), la definición de zona de desarrollo próximo (Vygotsky), los tipos de actividades reelaborados por César Coll (de efectuación, funcionales, autoestructurantes), los aportes de la concepción de la participación guiada y traspaso paulatino del control (Rogoff), algunos de los cuales trataremos en el capítulo 5. Estas concepciones resultan buenos ejemplos de la legitimidad y consistencia que va adquiriendo la dimensión pedagógica.

En consecuencia, la transformación del contrato beneficia a la infancia y a la niñez; exigiendo profesionales que puedan hacer confluir la contención afectiva con la elaboración de propuestas didácticas con bases científicas.

Algunas instituciones educativas maternales van dejando de ser depósitos improvisados, para pasar a convertirse en escenarios escolares, diseñados deliberadamente por los docentes para resultar ambientes acogedores que promuevan situaciones de aprendizaje.

El Jardín Maternal aparece por primera vez mencionado en una ley: la Ley Federal de Educación; si bien su tratamiento resulta incompleto e insuficiente, ha empezado a instalarse desde un ámbito jurídico.

La sola mención no alcanza para brindar una plataforma completa que ampare jurídicamente a la infancia, a los grupos familiares y a las instituciones educativas maternales.

Una segunda mención positiva en la ley se refiere a la explicitación de profesionales en el Jardín Maternal, aunque –nuevamente– resulta insuficiente, debido a que se soslaya la competencia jurídica del Estado, en relación con el resguardo o el sostenimiento de estas instituciones.

El impacto social de este vaciamiento produce movimientos de contramarcha que emergen en determinadas situaciones, contradiciendo a la propia Ley Federal: la ley menciona a los profesionales, al mismo tiempo que en un aviso oficial, por ejemplo, se destaca la tarea de las cuidadoras (situación analizada en el ítem "señales preocupantes").

En la práctica escolar del ciclo Jardín Maternal coexisten tensiones vinculadas con las dimensiones.

Existen instituciones escolares maternales que, gracias al trabajo colectivo de los docentes, han logrado romper con las cláusulas del contrato fundacional, transformándose y constituyéndose en espacios escolares.

El Jardín Maternal se va convirtiendo en un placentero ambiente de enseñanza y de aprendizaje, aún en construcción, y va adquiriendo mejor forma, lo cual posibilita la reasignación de sentido al primer mandato, el asistencial.

La consideración de la dimensión pedagógica no significa la anulación de la asistencial, sino la resolución de actividades de crianza desde una mirada enseñante; por ejemplo, durante un cambio de pañales, la docente puede promover deliberadamente la comunicación con el gesto, la palabra, el movimiento y, al mismo tiempo, puede entonar una melodía, alentar al balbuceo, alcanzarle al bebé la tira de un móvil estimulándolo a que lo mueva. Otro día la higiene, "como si" fuera naturalmente (debido a que es intencional), será acompañada por un fondo musical, un juego corporal, la expresión de una rima, por parte de la docente, una invitación comunicacional-motora a que el bebé logre la postura sentada, mientras se "dialoga". La higiene deja de ser un acto rutinario y mecánico, transformándose en una situación de intercambio de afectos, de comunicación, expresión, sensibilización literaria, musical, corporal, de resolución de situaciones problemáticas que resulten próximas a las posibilidades del bebé y gratificantes.

Las docentes de Jardín Maternal pueden trabajar las propuestas didácticas logrando climas de afecto, protección, alegría, facilitando situaciones de enseñanza y de aprendizaje, cercanas a la zona de desarrollo próximo de los bebés y niños.

Si bien en la realidad escolar no existen novelas rosas con finales siempre felices, resulta evidente el beneficio que entraña para la infancia y la niñez la existencia del Jardín Maternal.

El diseño curricular resulta un instrumento necesario que explicita el currículum prescripto.

En 1990, para las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires aparece el primer Diseño Curricular destinado al Jardín Maternal[55].

[55] El Anexo Jardín Maternal del Diseño de Nivel Inicial de la Secretaría de Educación de la MCBA fue elaborado por la prof. Ana Malajovich.

Una de las características del Diseño es que se lo considera un "ordenador de la tarea institucional"[56] donde se plasma el tratamiento didáctico del ciclo.

El Diseño Curricular de Jardín Maternal añade legitimidad pedagógica a la existencia del ciclo; cada institución maternal parte de este marco curricular al que actualiza y recrea según la particularidad del contexto en que opera.

### *El Jardín de Infantes, la actualidad*

Dos procesos resultan relevantes en relación con la transformación del contrato fundacional y los movimientos de marcha y contramarcha:

1. La continuidad, profundización y afianzamiento de la dimensión pedagógica del ciclo Jardín de Infantes; ampliación y consistencia que mantienen coherencia con el contrato fundacional y la función social asignada al Nivel Inicial.
2. Ante situaciones de pauperización progresiva han surgido instituciones en las que prevalece la dimensión asistencial, quebrándose la función social asignada en el primer pacto.

Los movimientos de marcha y contramarcha son procesos que no son totalmente "buenos" o "malos", sino que implican avances y retrocesos, que guardan alguna relevancia; ambos movimientos coexisten como concepciones que se chocan, y difícilmente se den en estado puro. En algún aspecto pueden resultar beneficiosos o perjudiciales; en otro aspecto, su impacto es relativo en el mediano o largo plazo y, en alguna circunstancia, su desarrollo puede entrar en una zona indeterminada.

Tomando las presentes consideraciones a modo de advertencia, agrupamos algunos referentes en las clasificaciones de movimientos de marcha y contramarcha.

### *Movimiento de marcha*

Los movimientos de marcha nutren y enriquecen el contrato fundacional en su vinculación con la dimensión pedagógica, dando cuenta de la posibilidad del cumplimiento de la función social.

A continuación comentamos algunos referentes concretos del movimiento de marcha:

El progresivo incremento en la toma de conciencia, por parte de diversos grupos sociales, de la necesidad de que los niños concurran al Jardín de Infantes. Recordamos que en el año 1970, por ejemplo, los períodos de adaptación resultaban largos y, en cierta forma, dolorosos; 25 años después, suele haber situaciones en las que se da el reclamo de los niños, pero

[56] Concepto planteado por Poggi y Frigerio (1993) en *Cara y Ceca: las instituciones educativas*. Troquel. Buenos Aires.

esta vez se producen debido a que desean permanecer más tiempo en el Jardín (no el tiempo "corto" que se cristalizó en algunas instituciones para el período de adaptación).

Ha habido una aceptación social generalizada, que favorece la disminución de la angustia, temor o ansiedad típica del primer momento.

- La significativa producción bibliográfica especializada en el Nivel Inicial, elaborada por autores argentinos.
- La progresiva multiplicación de Jardines Maternales, de Infantes e Institutos formadores de Educación Inicial (aún denominados Profesorados de Educación Preescolar).
- La presencia de algunas políticas compensatorias, como la que lleva a cabo el Plan Social Educativo (Ministerio de Cultura y Educación), que favorece la construcción de salas y el equipamiento y promueve la posibilidad de extensión de la oferta educativa del Jardín.
- La obligatoriedad progresiva de la sala de 5 años, aunque la oferta, como posibilidad, debería ir extendiéndose a 4 y 3 años.
- El surgimiento de normativa laboral que resguarda la profesionalidad y los derechos laborales. Este hecho favoreció la inclusión del personal docente del ciclo Jardín Maternal-Infantes en algunos Estatutos docentes.
- La creación, en algunas jurisdicciones y provincias, de la carrera escalafonaria, y la existencia de conducciones propias (Supervisores, Directores, Vicedirectores y Secretarios) del Nivel Inicial.
- Las oportunidades de formación continua para los docentes en ejercicio que se brindan a través de planes oficiales gratuitos, en los que se desarrolla actualización, capacitación o perfeccionamiento.
- El establecimiento de algunas redes entre áreas de educación y salud, que tienden a amparar integralmente a la infancia y la niñez.
- La paulatina comprensión de la legitimidad del carácter público y democratizador del conocimiento (aspecto que se desarrolla en el ítem 4).

### *Movimientos de contramarcha*

Los movimientos de contramarcha significan retrocesos, que logran determinado nivel de afianzamiento; estos retrocesos debilitan, desvirtúan o desdibujan la función social primordial.

A consecuencia del empobrecimiento económico, fuera del circuito de la educación formal, surgen instituciones (Jardines Maternales y Jardines de Infantes) que trabajan *casi exclusivamente* desde la dimensión asistencial.

Niños que pertenecen a sectores populares son absorbidos por instituciones sostenidas desde el voluntariado. Aunque resultan meritorias las actitudes solidarias de personas que gestan o apoyan estos emprendi-



mientos destinados a los niños y su grupo familiar, estas situaciones acentúan la marginalidad. Resulta ser una sutil forma de discriminación de aquellos que más necesitan de la educación. Es decir, profundiza la marginalidad al excluir a estos niños del circuito educativo formal, al que pueden acceder sectores medios y altos.

El Estado asume una postura prescincente, dejando librada la educación de los niños al azar, a la buena voluntad de la autogestión comunitaria.

Sin embargo, el circuito educativo formal ni es una panacea, ni resulta perfecto; así mismo, desde otros circuitos no formales, pueden existir iniciativas que instalan adecuadamente la dimensión pedagógica en el ámbito institucional. La variedad, que de hecho existe, no es motivo para que el Estado abandone su misión de garante, tutor y sostenedor del cumplimiento de los Derechos del Niño a la Educación. Por el contrario, desde la diversidad de roles y funciones que el Estado puede ejercer, a través de diferentes organismos, le corresponde asumir, custodiar y velar por el resguardo de este derecho en los circuitos formales, no formales, o informales de educación.

## 3. UNIVERSALIDAD. EXTENSIÓN DEL NIVEL INICIAL

A la *universalidad* puede asignársele diversas acepciones; la que nos interesa focalizar se refiere a la extensión de la escolaridad para la franja de niños comprendidos en el Nivel Inicial.

El conocimiento de la *extensión* nos posibilita saber a cuántos niños alcanza la escolaridad; el conocimiento de la *distribución* nos permite identificar a quiénes llega la escolarización.

Consideramos que una forma elemental de promover la democratización del Nivel Inicial se vincula al logro de la cobertura para niños de 5 años y la progresiva extensión para edades inferiores[57].

La universalidad se relaciona con la cantidad, es decir, con la posibilidad de que todos los niños puedan acceder a, permanecer en, egresar de un nivel de la enseñanza.

Un sistema es universal si puede absorber la cantidad total de individuos que están en edad de concurrir a la oferta educativa sistemática.

Se concreta de manera efectiva la cobertura para una franja de edad de niños, a los que el sistema educativo va brindando las condiciones básicas para lograr que permanezcan: existencia de edificios escolares, o de salas de Jardín; profesionales, equipamiento, etc.

El presente trabajo tiene un carácter aproximativo, debido a que no es producto de una investigación o un estudio intensivo referido a la cobertura o extensión de la escolaridad: simplemente nos acercamos a algunos indicadores, teniendo conciencia de la necesidad de que se lleve a cabo una investigación en la que se comparen, por ejemplo, los datos censales (1980-1991) de la población de niños en una determinada franja de edad, con

[57] Según estricta decisión familiar, como se señaló anteriormente.

datos referidos a la escolarización y su extensión, tal como se señaló para otros niveles del Sistema Educativo (Babini, 1994)[58].

## Universalidad. Sala de 5 años

A lo largo del tiempo, en la evolución de las sociedades se fue dando la expansión y progresiva universalidad de la incorporación del niño a la escuela.

En nuestro país, a consecuencia de la Ley Federal de Educación, comienza a hablarse de la extensión progresiva de la cobertura a niños de 5 años.

La Ley Federal de Educación tiene un doble carácter: por un lado legitima una situación existente, como cuando se menciona al Jardín Maternal dentro de la esfera de educación, es decir, le otorga "derecho" a un hecho social consumado; por otro lado, tiene una dimensión proyectiva, como es el logro de la extensión de la sala de 5 años.

A lo largo del territorio nacional existe una gran diversidad de concentración y modalidades de instituciones educativas de Nivel Inicial.

En Capital Federal existen instituciones que incluyen a más de 300 niños, entre Jardín Maternal y Jardín de Infantes[59], y en algunas escuelas municipales aún existe el Jardín de Infantes de sala única. La cobertura alcanza entre un 93 % y un 97 % (según diversas fuentes; porcentajes que no se logró confirmar).

También encontramos una cobertura amplia en Mendoza y Misiones, provincias que han sido las primeras en implementar la obligatoriedad (año 1995). En dichas provincias la tasa neta de escolarización de Nivel Primario es: en Mendoza en 1991 alcanzaba a 96,26%, en Misiones a 92,33%, mientras que en Capital Federal a 96,91%.[60]

En el Nivel Primario, aunque es de público conocimiento que no se ha logrado la alfabetización plena, se considera lograda la universalidad[61].

En este sentido, resaltamos dos aportes de la Lic. Ana María Eichelbaum de Babini[62]:

a) no puede decirse que la Argentina haya retrocedido por la extensión de su sistema escolar, pero, sin embargo, en el panorama mundial puede apreciarse que algunos países han evolucionado más rápidamente que el nuestro por varios indicadores educacionales, lo que puede considerarse un retroceso relativo parcial.

b) ... la Argentina ha cumplido en buena medida con lo que se ha llamado acertadamente democratización horizontal (Eide, 1984), que proporciona una buena base para el avance de la educación en su significado más pleno... (Babini, 1994).[63]

[58] Babini, A. E. de y Gibaja, R., 1994. *La Educación en la Argentina*. La Colmena. Buenos Aires.

[59] Como es el caso del Instituto de Educación Superior Sara Ch. de Eccleston, Jardín de Infancia Mitre anexo.

[60] Fuente: Censo Nacional de 1991.

[61] Fuente: *Nueva Escuela* N° 5. 1993. Ministerio de Cultura y Educación.

[62] Babini, A. E. de y Gibaja, R., 1994, op. cit.

[63] Babini, A. E. de y Gibaja, R., 1994, op. cit.

Nos parece interesante reflexionar sobre algunas cuestiones:

- En el nivel nacional, lograr la cobertura para todos los niños de 5 años es auspicioso. Resulta un indicador de un avance democratizador, pues da cuenta de la absorción progresiva del universo de niños de 5 años.

Más aún si se toman en cuenta los sectores de niños que no han accedido hasta el momento a la escolaridad de sala de 5 años:

- Grupos de niños de zonas semirrurales, rurales.
- Zonas periféricas.
- Zonas semiurbanas.
- Sectores socialmente desfavorecidos.
- Sectores de pobreza extrema, o en condiciones de alto riesgo[64].

Es decir, la universalidad implica una apertura democrática que puede amparar a sectores históricamente marginados de la escolaridad.

Sin embargo, esta extensión resulta una condición necesaria, pero no suficiente: que todos tengan acceso resulta un requisito básico; pero además del acceso se tiene que lograr la permanencia o retención y, fundamentalmente, el logro de aprendizajes equivalentes en todos los niños. Es decir, se trata de ir incidiendo en la cantidad y la calidad educativa. Tal cual hemos analizado en otros ítem, nos preguntamos cómo respetar la identidad del Nivel Inicial y cuáles son las condiciones institucionales posibles que no signifiquen anexar la sala de 5 años a la E.G.B., excluyéndola del Nivel Inicial: no "primarizar" ni hacer un "primerito" (o pre-primer grado).

## Algunas cifras sobre: docentes, alumnos y relación alumnos por docente en actividad

Teniendo en cuenta información obtenida en el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 94 (resultados provisorios), es interesante consignar los siguientes datos:

-Docentes en actividad (la información se refiere a personas, no a "cargos").

Inicial: 62.521
Primario: 286.885

**Cuadro 1. Alumnos por sector según el nivel educativo al que asisten**

| *Nivel de enseñanza* | *Total* | *Estatal* | *Privado* | *Sin información* |
|---|---|---|---|---|
| Inicial | 1.014.027 | 696.792 | 311.046 | 6.189 |
| Primario | 5.126.307 | 4.077.974 | 1.024.787 | 23.546 |

[64] En la presente enunciación hay algunas superposiciones entre los grupos; se las ha dejado a efectos de incluir a todos.

**Cuadro 2. Alumnos por docente en actividad frente a curso**

| *Cantidad de alumnos* | *Nivel Inicial* | *Nivel Primario* |
|---|---|---|
| Menos de 19 niños por curso | Santa Cruz<br>La Pampa<br>Capital Federal<br>Chubut | Santa Cruz<br>La Pampa<br>Capital Federal<br>Entre Ríos<br>Catamarca<br>Jujuy<br>Tucumán<br>San Luis |
| de 20 a 24 niños | Río Negro<br>Neuquén<br>San Juan<br>Córdoba<br>Chaco<br>Jujuy<br>Tucumán<br>Catamarca<br>Entre Ríos<br>San Luis | Río Negro<br>Neuquén<br>Mendoza<br>San Juan<br>Córdoba<br>Chaco<br>Jujuy<br>Chubut<br>La Rioja<br>Santa Fe<br>Corrientes<br>Formosa |
| 25 y más | Buenos Aires<br>Santiago del Estero<br>Salta<br>Misiones<br>Santa Fe<br>Corrientes<br>La Rioja<br>Formosa | Buenos Aires<br>Santiago del Estero<br>Salta<br>Misiones |

De los datos enunciados, podemos inferir algunas conclusiones provisorias:

- Los datos referidos a los alumnos (cuadro 1) presentan valores absolutos de la población escolarizada. Estos datos no describen la situación educativa de los niños en edad escolar (población escolarizable), lo que impide establecer relaciones de cobertura de la población infantil comprendida en la franja de edad del Nivel Inicial.
- Otra dificultad con la que nos encontramos en este cuadro es que los datos no discriminan por sala (5 años, 4 o 3 años). Dado que, en el Nivel Inicial, sólo la sala de 5 años es la que tiene mayor grado de extensión, los datos pueden esconder a los niños que asisten a Escuelas Infantiles con una edad inferior, haciendo suponer una cobertura mayor en sala de 5 de la que en realidad tiene. En el caso del Nivel Primario, la obligatoriedad contempla 7 grados, de tal manera que las cifras indican con relativa certeza la población escolarizada.
- El cuadro 2 (Alumnos por docente en actividad) muestra que existen 8 provincias que concentran mayor cantidad de niños por sala.

Entre estas provincias se encuentra Buenos Aires que, posiblemente, sea una de las que mayor número de niños concentra.

Estos datos nos llevan a las siguientes reflexiones:

1. Si "25 y más" significa que hay alrededor de 26 niños, resulta aceptable; en cambio si hay más de 30 niños, resulta sumamente difícil trabajar en Jardín, afectándose directamente la calidad de la enseñanza.
2. Entre las provincias con más de 25 niños existe tal diversidad que nos resulta difícil establecer si el número de niños se relaciona con la extensión del nivel o con la carencia de salas que vuelven "superpobladas" las existentes.

El censo del Ministerio de Cultura y Educación recoge datos del sistema formal. Sin embargo, ignoramos cuál es la cobertura correspondiente al sistema no formal e informal. Dentro de esta situación peculiar del Nivel Inicial se encuentran los pequeños Jardines Maternales y/o de Infantes barriales que no tienen las autorizaciones correspondientes, ni reciben supervisión pedagógica.

### *Jardín Maternal*

- Con relación al Jardín Maternal, el desconocimiento es aún mayor: la variedad de instituciones y la falta de organismos que las coordinen y supervisen producen zonas de incertidumbre. En contraposición, la extensión se ha producido de manera notable, ya que son instituciones que se concentran en zonas urbanas de la mayoría de las provincias, en zonas urbano-marginales y en cordones industriales.

La expansión del Jardín Maternal también se ha dado en relación con el sector social; la demanda se extendió a los sectores medios y medios altos. Por la realización personal y profesional de la mujer, los cambios referidos a la concepción de su rol y a la estructura del modelo clásico de familia, en particular en zonas urbanas, el Jardín Maternal se ha ido instalando definitivamente.

### *Para finalizar*

El Nivel Inicial va recibiendo un reconocimiento progresivo que involucra la universalidad. Ésta resulta una tendencia necesaria pero no suficiente, debido a que la aspiración ha de centrarse en conseguir la expansión junto con la calidad educativa de la oferta.

El Nivel Inicial está marcado por una fuerte heterogeneidad que lo singulariza; el problema reside en identificar aquellas diferencias que actúan como elementos restrictivos e inhibitorios de una extensión con calidad. Entre los factores perturbadores, podemos mencionar:

- distribución regional desigual;
- diversidad de circuitos que atienden al Nivel Inicial (formal-no formal-informal);
- variedad en las instituciones educativas dedicadas al nivel (Jardines oficiales, privados, emprendimientos comunitarios, etc.);
- infraestructura incompleta;
- disparidad-diferencia en cuanto al número de años que los niños concurren al Nivel Inicial (niños que asisten al Jardín Maternal, niños que concurren de 1 a 3 años al Jardín de Infantes);
- diferencias entre las profesionales y las cuidadoras que atienden a los niños del Nivel Inicial.

El desafío no consiste en lograr uniformidad o una ilusoria homogeneidad, sino, desde la diversidad, alcanzar una universalidad que no resulte restringida en la realidad: alcanzar a todos los niños (extensión) de todos los sectores sociales (distribución) con calidad (democratización).

## 4. DEMOCRATIZACIÓN. EL LUGAR DEL CONOCIMIENTO

El logro de la universalidad se vincula con la extensión, con la cantidad. La democratización desde el lugar del conocimiento se relaciona con la calidad educativa.

La transformación del contrato fundacional del Nivel Inicial, que amplía y profundiza la dimensión pedagógica, mantiene congruencia con la función social de la escuela. El Nivel Inicial se construye en la actualidad como un espacio de enseñanza, de inculcación y negociación de significados, de logros de aprendizaje de saberes básicos, que le facilitan al niño la comprensión de la realidad.

Sin embargo, el Nivel Inicial tiene que continuar bregando por su reconocimiento social, político, económico, debido a que aún existen algunas creencias socialmente legitimadas que desvirtúan la función social. Es decir, tanto en el seno de la sociedad civil como en el Estado existen movimientos contemporáneos de marcha y contramarcha que rivalizan en la especificación de la función social asignada.

Así se suele escuchar como referencia al Jardín de Infantes:

"Es el semillero".
"Es la Cenicienta de los niveles".
"Es el cuartito de fondo de la escuela".
"Un lugar donde los chicos van a divertirse, a jugar".

A la maestra, algunos la consideran:



"Baby Sitter".
"Niñera de lujo".
"La segunda mamá de los más pequeños".

Estas representaciones debilitan el Nivel Inicial y coexisten con otros enfoques y criterios diferentes.

### Significado de la democratización del conocimiento

Consideramos los aportes del profesor Carlos Cullen (1993), expresados en la columna "La escuela como vigencia de lo público en la crisis del Estado"[65] para reelaborar la función social que se le va asignando al Nivel Inicial.

En dicho capítulo, se caracteriza a la escuela:

> Es la escuela, fundamentalmente la institución social de los procesos educativos. Estos procesos consisten en formas de producción, circulación y apropiación de saberes. Se entiende por saberes a las informaciones, normas, valores, métodos, técnicas, usos, costumbres, etc. Más aún, se podría afirmar que en la escuela se fortalecen los procesos de producción, distribución y apropiación de sentidos y significados, que constituyen la trama de la cultura de un grupo social determinado.

En este sentido, el Nivel Inicial participa de la caracterización adjudicada a la escuela.

Desde una concepción clásica del Nivel Inicial, se le asignaba un trabajo educativo basado en la socialización, el juego y los hábitos. En la actualidad sabemos que los niños se socializan en diferentes espacios; no van especialmente al Jardín a socializarse, si bien el Jardín es un ámbito que les ofrece ricas ocasiones de intercambios sociales permanentes.

También sabemos que los niños juegan, y que una de las expresiones de la infancia es el juego. En la institución escolar, el docente elabora propuestas de enseñanza, sostenidas desde un planteo lúdico, a las que el niño les puede adscribir el carácter de juego.

En el desarrollo del trabajo lúdico, desde el lugar del placer y el esfuerzo, en los actos de intercambio social entre pares a fin de resolver situaciones problemáticas, se pueden producir aprendizajes significativos. Es decir, la coloratura que adquiere lo lúdico desde el contexto escolar difiere del juego espontáneo, propio de otros lugares. En el acto de resolución de la propuesta lúdica, elaborada intencionalmente por el docente, el niño puede apropiarse de saberes básicos, que mantienen relación con el campo de la matemática o las ciencias sociales, etc.

Por otra parte, algunos hábitos resultan mecanismos necesarios, automatismos a adquirir, al servicio de la economía de esfuerzo, del logro de la autonomía.

Sin embargo si el Nivel Inicial *sólo* da permiso al juego espontáneo, y

[65] *Revista Latinoamericana de innovaciones educativas*, OEA, 1993.

*sólo* promueve algunos automatismos, despoja al niño del derecho a apropiarse del conocimiento, vulnera el derecho a construir una variedad de aprendizajes significativos.

Esta reasignación de sentido de los ámbitos clásicos determina la expansión del objeto Nivel Inicial desde una mirada disciplinar didáctica del contenido escolar, abriendo fronteras que comienzan a ser transitadas. Estar construyendo conciencia acerca de la legitimidad del conocimiento en el Nivel Inicial significa que progresivamente materializamos la *democratización del conocimiento* desde el lugar de la escuela, en particular desde la identidad del Nivel Inicial.

Consideramos que el ingreso al Jardín, la permanencia y la retención no garantizan por sí mismos las posibilidades de apropiación del saber por parte de los niños; que todos los niños del país puedan acceder a la sala de cinco años resulta un buen paso. Sin embargo, no alcanza plenamente a cubrir el derecho a la educación. Por otra parte, hasta no hace mucho tiempo, se hacía referencia a la igualdad de oportunidades a partir del Nivel Primario. Quienes estamos en el Nivel Inicial, sabemos que la oferta educativa de la institución es la que puede permitir el logro de aprendizajes equivalentes por parte de los niños.

> El Nivel Inicial, entonces, materializa el inicio al derecho social a la educación y al carácter público del conocimiento: es en el Jardín donde el conocimiento, desde la acción del docente, se convierte en un patrimonio colectivo, para que accedan todos a éste.[66]

Tenemos que ir progresando en relación con la toma de conciencia acerca de la actual configuración del mandato social; los niños necesitan –y tienen derecho– al Jardín, así como el Estado necesita de ellos y tiene responsabilidad sobre ellos. El Jardín les brinda herramientas que promueven la apropiación del conocimiento, herramientas que no encuentran de manera sistemática y adecuadamente elaboradas en otros espacios. El Jardín amplía el horizonte de los niños de todos los sectores sociales y culturales, y favorece un tratamiento placentero de saberes con mayor grado de elaboración. Al mismo tiempo, complementa su acción trabajando el esfuerzo, el compromiso y la asunción de determinadas responsabilidades por parte de los niños. El docente es el mediador de la cultura para el niño y quien le brinda los canales que le facilitan la organización de la realidad.

Retomando los aportes del profesor Carlos Cullen, afirmamos que el Nivel Inicial comparte con los demás niveles de la enseñanza *"lo público como criterio de legitimación de los saberes"*[67].

No es que el Nivel Inicial monopolice la circulación de los saberes que los niños pueden adquirir en otros ámbitos, pero tiene un lugar privilegiado en relación con la enseñanza de saberes socialmente válidos.

El Nivel Inicial es un espacio que se construye como público, en cuanto:

[66] *La Educación Inicial. Los contenidos de la enseñanza.* Ediciones Novedades Educativas, 1995.
[67] Op. citada en 1.

- Es un espacio que legitima los saberes.
- Es un espacio en el que deliberadamente se hacen circular o se publican los saberes que pueden ser apropiados por los niños.
- Promueve la circulación del conocimiento a todos; aspira a que el conocimiento se convierta en un patrimonio colectivo, destinado a todos los niños, sin distinción de sector social, cultural, etnia, género, religión o necesidad especial.

La publicidad de los saberes implica la posibilidad de que éstos sean enseñables, a través de la acción mediadora de los docentes en el contexto escolar.

En el Jardín de Infantes, por ejemplo, con los dones de Froebel, pasando por la Escuela Nueva, la enseñanza de las nociones, etc., implicaba una manera particular de *"dar a publicidad"* aquellas habilidades, conocimientos, que en su momento representaban el estado óptimo del alcance de la Didáctica del Nivel Inicial.

En la actualidad se reconoce que los niños, desde sus posibilidades afectivo-sociales-cognitivo-corporales, tienen capacidad para apropiarse de distintos saberes.

El Nivel Inicial ha enseñado desde sus orígenes y, debido a la historicidad en la consideración de la "materia enseñable", los contenidos escolares son objeto de críticas, contrastaciones y modificaciones permanentes.

Por este motivo, los saberes que hace circular el Jardín de Infantes resultan universales (para todos), históricos (se modifican) e interesados en lo compartido por la comunidad, en cuanto intentan la distribución equitativa del saber en un espacio solidario.

## Conocimiento y capital cultural

Los niños acceden al Jardín de Infantes portando un bagaje de saberes que se originan en su grupo de procedencia social-cultural, entendiendo por saberes al conjunto de informaciones, "aproximaciones" a conceptos, valores, habilidades y destrezas. Estos saberes y experiencias son los que irán constituyendo el capital cultural[68] de los alumnos, a través de las acciones pedagógicas que se implementen en el Nivel Inicial.

Según J. C. Tedesco:

> El capital cultural existe en un estado incorporado al individuo (hábitos y disposiciones durables del organismo), en un estado objetivado en bienes culturales (libros, cuadros, máquinas, etc.) y en un estado institucionalizado (que se expresa fundamentalmente en los títulos escolares).

Los diversos grupos sociales portan diferentes capitales culturales. El Nivel Inicial se constituye en el primer nivel de enseñanza que puede ha-

[68] Conceptos de *Sociología de la Educación*, Juan Carlos Tedesco, Centro Editor de América Latina, 1990.

bilitar la conformación de un espacio intercultural. Este espacio será productor de conocimiento, distribuidor equitativo de los bienes de la cultura y enriquecedor permanente de los colectivos comunitarios, de los cuales los niños son representantes.

El desafío reside en sensibilizar nuestra atención y nuestra mirada, a efectos de poder descifrar qué capital cultural traen los niños y, a partir de ellos, brindarles propuestas educativas fundamentadas en las actuales líneas didácticas. Es decir, iniciar la tarea desde la consideración de los diversos capitales culturales de los niños, sin dejarlos anclados en ellos.

A través de la "fabricación" del contenido escolar en el que incide el docente, es factible aprovechar los saberes previos y contribuir a enriquecer y ampliar su continente de significados. La alfabetización, entendida en un sentido amplio, ha de continuar instalándose como el "norte" que otorga dirección a nuestra tarea.

El respeto por la dignidad humana, la cooperación, la solidaridad, la no discriminación, el pluralismo, constituyen una base ética, a partir de la cual intentamos el encuentro entre culturas. Encuentro que, tratado didácticamente desde la enseñanza, ha de facilitar la construcción individual y social del conocimiento.

Por último, pensemos que la calidad educativa del Nivel Inicial significa continuar construyendo la vigencia del saber público, universal, histórico y común, respetando y aprovechando la diversidad cultural y los saberes previos.

## 5. SEÑALES PREOCUPANTES

Las señales consideradas son de "aquí y de ahora"; sin embargo, albergan problemas generalizables, tanto en la geografía como en el tiempo. La Argentina, Latinoamérica y los países comúnmente denominados del "Tercer Mundo" sufren con mayor crudeza las tensiones que mencionaremos. La esperanza reside en la toma de conciencia y la "recuperación de la capacidad colectiva de respuesta".[69]

Políticas de ajuste, la crisis económica y social, determinadas políticas educativas, algunos discursos y programas de organismos internacionales, instalan situaciones de confusión, turbulencia, en la concepción acerca de la distribución de la responsabilidad, los deberes y los derechos que le competen a la sociedad civil y al Estado. La turbulencia se manifiesta de manera explícita o implícita, apela a mecanismos conscientes e inconscientes; configura enfrentamientos que conmueven a diversos grupos sociales. Esto afecta directamente no sólo a la identidad pedagógica del Nivel Inicial, sino también a la concepción misma de infancia y niñez.

La función social del Nivel Inicial como institución educativa se desdibuja cuando asume exclusivamente acciones de asistencialidad en detrimento de las propuestas de enseñanza. Son justamente estas propuestas las que materializan el carácter público y democratizador del conocimiento.

[69] La frase es de Lidia Fernández y si bien ella la emplea en otro contexto conceptual, la síntesis resulta interesante. LIDIA FERNÁNDEZ - "Diagnóstico e Intervención", capítulo del texto *Educación inicial*. Los contenidos de la enseñanza. Ediciones Novedades Educativas. 1995.

A continuación, analizaremos tres ejemplos que representan "puntas de iceberg", a modo de señales de preocupación, puesto que involucran movimientos de contramarcha. Paradójicamente estos movimientos se manifiestan en momentos en que empieza a cobrar vigencia la Ley Federal de Educación y el tratamiento de los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.).

Éstos son ejemplos que denotan vacíos, entrecruzamientos, yuxtaposiciones de las políticas educativas nacionales, los discursos oficiales y la realidad social.

Son a su vez ejemplos que utilizaremos como una "buena excusa", para reflexionar sobre la realidad y aproximar algunas conceptualizaciones.

### Primer ejemplo: una institución autogestionada

Las circunstancias de pobreza, pobreza extrema y de grupos sociales con necesidades básicas insatisfechas, hacen que se generen redes de solidaridad comunitaria, en las que puede llegar a producirse un deslizamiento de la responsabilidad del Estado.

En un diario matutino, en el año 1995, apareció un artículo denominado *"Un fruto surgido de la necesidad"*; en él se informa acerca de un emprendimiento comunitario en una villa de emergencia, a media hora de la Capital Federal. Se logró autogestionar un Jardín a fuerza de "trabajo a pulmón y a conciencia".

Hemos seleccionado algunos fragmentos que nos parece interesante destacar, para poner en descubierto las *señales preocupantes* y alentar la reflexión.

*Fragmento A:*

En el jardín trabajan madres cuidadoras:

> Ellas son mujeres del barrio –no necesariamente madres–, que tienen a su cargo niños de 3 y 4 años...

*Análisis del fragmento*

Desde el lugar del Estado (en tanto cuerpo político de la Nación), el promover que la formación inicial de los niños esté a cargo de cuidadoras, ¿es evidencia de un derecho social de los niños, como el Derecho a la Educación, el derecho a apropiarse de conocimientos, valores, habilidades, desde sus posibilidades cognitivo-afectivo-sociales-corporales? ¿En qué medida estas acciones mantienen congruencia con lo sancionado por la Ley Federal en su art. 14? (ver Cap. 2.3)

El Estado, ¿se asume como garante de la oportunidad democratizadora y el criterio de ***equidad*** para todos los niños argentinos?

Instituciones como la de este ejemplo destacan la solidaridad de la sociedad civil y el corrimiento de la responsabilidad del Estado.

En el análisis no cuestionamos el carácter humanitario ejemplar de las personas, sino que tratamos de interrogar a esta parcela de la realidad desde un enfoque político, en su vinculación con la Didáctica.

¿Puede sostenerse desde el Estado una propuesta en la cual las cuidadoras sustituyan a los docentes?

Si buscamos algún argumento que sustente esta intención podremos coincidir en que seguramente en la relación cuidadora-niño no se produce un choque cultural a consecuencia de que ambos comparten similar capital cultural, situación que no siempre se da entre el docente y su grupo de alumnos. Sin embargo, puede suceder que estas mismas cuidadoras dejen a los niños cautivos en su capital cultural de origen, con pocas oportunidades de apropiarse de una cultura extensa. Un Jardín de este tenor, ¿acaso no corre el riesgo de mantener las desigualdades de origen, al reforzar las diferencias y no lograr aprovechar desde una mirada didáctica la diversidad cultural?

No por ello dejaremos de mencionar la necesidad que este tipo de situaciones saca a luz, de que los docentes deban aprender a respetar, conocer, comprender la diversidad cultural, a generar un espacio de encuentro, de trabajo intercultural y a capitalizar desde el lugar de la enseñanza referentes culturales específicos, bienes de un grupo cultural, que pueden convertirse en bienes educativos. Ésta es una responsabilidad que le compete a los institutos formadores, y por ende, al Estado, bajo cuya órbita dichos institutos están comprendidos.

¿Cumple este Jardín con garantizar el carácter público y democratizador del conocimiento?

*Fragmento B:*

La periodista reproduce la observación de una de las maestras:

> Las maestras venimos de un Instituto y esperamos encontrar un Jardín completo y nenes que respondan. Esto es ficticio cuando te encontrás con hijos de un papá golpeador o borracho. Te das cuenta que todo es mucho más crudo, y que en lugar de enseñarles, *tenés que contenerlos* (destacado en el original).

*Análisis del fragmento*

Se puede inferir que, debido a que es maestra, está en sala de 5 años.

Sin lugar a dudas, la situación que comenta la Señorita es dolorosa y difícil de abordar: el establecimiento de buenos vínculos, la contención afectiva, se imponen como imprescindibles, de todos modos podemos concluir que esto es así en toda situación escolar.

Como mencionamos anteriormente, estos comentarios de la docente dejan al descubierto algunos problemas actuales de los institutos formadores: ¿Para qué sector social-cultural se prepara a los nuevos docentes? ¿No será que algunas modalidades generalizadoras, abarcativas e inclusorias con que son abordados determinados contenidos de la formación, favorecen la exclusión discriminadora de un determinado sector social de la infancia y niñez?

Lo anteriormente explicitado se pone de manifiesto cuando intentamos responder a algunas preguntas. ¿Por qué la maestra interpreta que ese grupo "no responde"? ¿Qué tipo de propuesta didáctica "fabrica" la docente para este grupo particular? ¿No es factible que los niños no respondan a las propuestas que ella modela, debido a que están fuera de su territorio vital? ¿O que sus propuestas no se traduzcan en la posibilidad de realizar aprendizajes significativos?

Entre la impotencia (nada se puede hacer) y la omnipotencia (el Jardín puede hacerse cargo y transformar todo) se pueden construir colectivamente espacios de potencia educativa en los que, desde el análisis de los obstáculos y su tratamiento, se logre diseñar una propuesta didáctica que comprenda y conmueva a los niños, desde su singularidad, que no los despoje de la posibilidad alfabetizadora que el Nivel Inicial les puede ofrecer, de una manera intencional y sistemática.

## Segundo ejemplo: un aviso oficial

En un diario apareció un aviso en el que se congratula a las madres cuidadoras en el Día de la Madre, con el título "Madre no hay una sola".

Resulta una señal preocupante cuando el Estado promueve que el cuidado de los chicos quede a cargo de adultos cuidadores ignorando de este modo el papel del profesional docente.

El problema reside en reconocer el territorio propio del Estado, el de la sociedad civil, y los lugares de complementariedad acordados explícitamente, en los que el Estado no resigne su responsabilidad principal: garantizar y resguardar el derecho social de la infancia y la niñez, a la educación sistematizada llevada a cabo por profesionales (como está mencionado en la Ley Federal de Educación).

Esto no significa que el Estado monopolice las ofertas, ni que la sociedad civil sustituya al Estado, sino que el Estado, desde la complementariedad acordada, asuma su responsabilidad sustantiva, garantizando y resguardando la oferta educativa sistemática y/o la supervisión de las instituciones a las que concurren todos los niños.

"Todos los niños" no se refiere a la universalidad restringida, como es la de cubrir la obligatoriedad a los de 5 años, sino a todos aquellos bebés o niños que sus grupos familiares de origen decidan enviar al Jardín Maternal y/o al Jardín de Infantes.

Al Estado le corresponde amparar política, jurídica y económicamente el derecho social al acceso, permanencia y egreso de la infancia y niñez a la Educación Inicial, según *estricta opción familiar*, desde los 45 días hasta los 5 años.

El Estado, desde el circuito de la educación formal, puede alentar al establecimiento de convenios, contratos con asociaciones intermedias, emprendimientos comunitarios, clubes, cooperativas, mutuales, obras so-

ciales, etc., diseñando cogestivamente espacios de complementariedad, tutelando el resguardo de la función educativa del Nivel Inicial.

El Nivel Inicial es uno de los ámbitos del Sistema educativo donde claramente se destaca y cristaliza una histórica polémica entre el poder del área de educación y el poder del área social.

El área de educación formal tiende a hacer prevalecer la dimensión pedagógica, en confluencia con la asistencial.

El área social centra su tarea en la dimensión asistencial; ésta resulta, la mayoría de las veces, más económica y con un impacto social inmediato. Es decir, solventar una cobertura asistencial mínima desde un voluntariado, resulta mucho menos costoso que organizar instituciones educativas con profesionales.

De este modo el Estado no resguarda el carácter educativo de la institución, a través de gestión curricular o institucional, o de otras formas de control de gestión: es decir, que se desliga de una de sus principales responsabilidades políticas.

## Tercer ejemplo: una solicitada de padres

En un periódico, los padres de un Jardín Maternal publican una solicitada en la que expresan su preocupación y desaliento, ante el cierre de una serie de Jardines Maternales, que desde hace 15 años albergan a casi 1.000 niños desde los 45 días.

Analicemos un fragmento de la solicitada: en relación con el cierre de la inscripción de los aspirantes al Jardín Maternal, los padres solicitan:

> (...), revocar esta postura que dejaría a casi 1.000 niños sin formación educativa, y sus madres sin posibilidad de trabajo.

*Análisis*

Resulta sumamente evidente la vinculación entre el derecho de la madre y el derecho de los niños.

El derecho de la madre al trabajo debería complementarse con el derecho social de los niños a acceder a un Jardín Maternal.

Los padres destacan la formación educativa llevada a cabo en el Jardín Maternal. Éste es un claro ejemplo de una situación de indefensión, abandono y desprotección política por parte del Estado, tanto de los niños como de la familia.

Este ejemplo pone de manifiesto que la mención que se hace en la Ley Federal de Educación al Jardín Maternal no alcanza para garantizar, sostener y resguardar, desde la misión del Estado, este tipo de situaciones.

## Conclusiones

En situaciones de pobreza y sostenido debilitamiento económico, las políticas compensatorias pueden resultar un paliativo. Sin embargo, no resuelven estructuralmente los problemas instalados.

Las antinomias político-económicas entre los circuitos educativos (formal, informal, no formal), relacionadas fuertemente con el Nivel Inicial, tienden a confundir y debilitar la función social del Nivel, alimentando la prevalencia de la dimensión asistencial por sobre la dimensión pedagógica.

Resultaría enriquecedor que en los institutos formadores se dote a los alumnos de herramientas de indagación de la realidad social-escolar. Sensibilizar la lectura e interpretación facilita la toma de conciencia. Inferir las "señales preocupantes" del contexto cercano, nacional e internacional. puede convertirse en un ejercicio democratizador que aliente la optimización de la dimensión pedagógica del Nivel Inicial.

# Capítulo 3

# Raíces, tradiciones y mitos en el Nivel Inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica

En este capítulo nos ocupamos de algunas tradiciones y mitos que rondan en el nivel y de la imagen social de la Maestra Jardinera. Iniciamos este recorrido tratando de precisar el origen de algunas prácticas de sala cotidianas como el intercambio, la merienda, el uso de materiales de desecho.

## 1. INDAGACIÓN DE ALGUNAS RAÍCES Y TRADICIONES QUE MANTIENEN VIGENCIA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES COTIDIANAS

En la vida del Jardín, muchas veces nos encontramos con prácticas cuyo origen difícilmente podemos explicar. Son usos, costumbres y tradiciones que pasan de generación a generación formando parte de la tradición oral transmitida entre docentes del nivel y que, en general, responden a mandatos "fundacionales". Las aprendimos en nuestras primeras experiencias como docentes y las fuimos acumulando como saberes válidos.

En los diálogos entre maestros es común escuchar comentarios del siguiente tipo: "estos chicos no tienen hábitos"; "en la sala se trabaja primero con el cuerpo, después con los objetos y finalmente se pasa a la hoja"; "descansamos un poquito después de la merienda"; "nos sentamos en la alfombra para hacer el intercambio"; "¿saben qué tengo adentro de esta linda caja?"; "maestra jardinera, maestra basurera". ¿Cómo nacieron estas tradiciones? ¿Qué vigencia tienen en la actualidad?

Nos preocupamos por estas prácticas dado que, en ocasiones, las hemos visto transformarse en "rutinas sin sentido". El docente parece adoptarlas por la fuerza que tiene la tradición más que elegirlas por su pertinencia para el grupo de los alumnos y la realidad con la que trabaja.

Algunas de las fuentes de origen de estas acciones pueden ser:

- acciones concretas que tuvieron sentido en el momento en que se originaron en función de las concepciones pedagógicas, filosóficas, psicológicas, etc., de entonces (ej.: la "enseñanza de las nociones", "los hábitos y las buenas costumbres",...) y que se "repiten" parcialmente descontextualizadas del ideario pedagógico del cual surgieron;
- interpretaciones deformantes o simplificaciones de algunos métodos y prácticas iniciales (ej.: el ambiente apropiado para el niño vs. ambiente infantilizado,...).

Intentamos a continuación caracterizar y rastrear algunos de los orígenes de estas prácticas a fin de comenzar a dar ciertas pistas que nos permitan tomar decisiones sobre su pertinencia actual, la necesidad de su resignificación o su descalificación. Para ello, en algunos casos, presentamos fragmentos de los primeros libros que se editaron en el país sobre el Jardín de Infantes, y en otros, utilizamos algunas anécdotas que nos permitan ilustrar la propuesta didáctica.

### 1. La enseñanza de las nociones

Cuando Froebel, María Montessori, las hermanas Agazzi iniciaron sus experiencias en la educación de niños pequeños, estaban sentando las bases de lo que hoy conocemos como Nivel Inicial. En la Argentina, estos educadores tuvieron una fuerte influencia a partir del movimiento de la Escuela Nueva, con Clotilde Guillén de Rezzano, Rosario Vera Peñaloza, Margarita Ravioli y tantos otros meritorios educadores argentinos.

En ese momento se definía el aprendizaje como asociación perceptiva y sensorial. Las propuestas didácticas se centraban en la ejercitación de los sentidos y en las experiencias físicas con los objetos. Uno de los manuales para las maestras jardineras lo expresa de la siguiente forma:

> A medida que el niño crece, sus formas de conducta se hacen cada vez más numerosas y algunas de ellas por la rutina se convierten en hábitos. El adelanto general del niño se puede medir en base a su conducta mental. La conducta general se nutre y vigoriza por el desarrollo intensivo del sistema nervioso. Éste conducirá las sensaciones que serán las encargadas de modelar el cerebro por medio de sus adquisiciones, las que se traducirán en moldes de conducta. Las percepciones son *moldes de conducta* con que el ser reacciona ante el mundo exterior. El niño va formando su haber mental en base a numerosas percepciones y la mente se irá así, día a día, enriqueciendo con nuevos moldes de conducta de los cuales algunos se tornarán en verdaderos hábitos y otros en conocimiento. El conocimiento está formado por moldes de conducta perfectamente clasificados en la mente y que el ser normal es capaz de aprovechar en las oportunidades que se le presenten, ante los mismos estímulos o estímulos semejantes a los que los provocaron. (Armanini, 1950, pág. 10)[70]

[70] Armanini, M. M. L. S. de, 1950. *Jardín de Infantes. Juegos sensoriales y material didáctico*. La Obra. Buenos Aires.

Frente a esta definición del aprendizaje, no es de extrañar que las propuestas didácticas se basen en ofrecer elementos sensibles a la percepción y a la observación de los alumnos. En términos de Aebli (1973)[71] *"es la didáctica de las 'lecciones de cosas', también llamada a veces didáctica de la tiza de color"*.

Teniendo como base esta definición de aprendizaje, se idearon una serie de actividades, juegos y procedimientos tendientes a educar los sentidos (el sentido cromático, el oído, el tacto, el olfato); juegos viso-motores y motrices (encajes planos, plantados, plantillas de ubicación de objetos en el espacio); ejercicios de silencio, atención y memoria, etc. Estos materiales y juegos fueron los propuestos y diseñados inicialmente por M. Montessori, O. Decroly, y las adaptaciones argentinas al material didáctico fueron obra de Rosario Vera Peñaloza.

En una de las guías para el trabajo del Jardín de Infantes sobre la enseñanza del color, encontramos descriptos los pasos a seguir por la maestra. La presentamos en detalle pues creemos coincide con la forma que algunos docentes utilizan para enseñar las nociones espaciales (arriba, abajo-adelante, atrás), las figuras geométricas, etc.

Enseñanza del color rojo:

> Se lo iniciará con la adquisición de la idea de color. El nombre de éste, representación abstracta y convencional, surge como una necesidad denominativa, para saber a qué nos referimos y el mismo niño la buscará cuando advierta que a cada cosa se la distingue por un nombre, igual que a él.
>
> (...) Los ejercicios de color se iniciarán con el rojo, continuando con el amarillo y por último el azul. Luego recién se introducirán sus combinaciones.
>
> Juego 1. Sobres con tarjetas o recortes de cartulina o bien "formas de vida" (autitos, siluetas de muñecas, etc.) de color rojo y blanco. El material deberá ser idéntico, uno con color y otro no. Primero jugará en forma libre para familiarizarse con el mismo, luego, a una invitación, lo separará por color. Si se equivoca, deberá corregir él mismo sus errores o bien hacerlo algún compañero. Al final del juego, y esto vale para todos los que se realicen en el Jardín de Infantes, deberá guardar las tarjetas dentro de los sobres. (Armanini, 1964)[72]

Las indicaciones continúan con ejercicios de *generalización* (ej.: presentar clavos, maderitas, lanas, pintados o teñidos de rojo, junto con idénticos elementos pintados de blanco) y *agrupamiento de todas las especies por color*. Concluida la enseñanza del rojo se procede a trabajar con otros colores (amarillo y azul), identificándolos en figuras geométricas o "figuras de la vida", agrupando objetos de diversos colores.

Una vez que se trabajó la "idea" de color surge la denominación,

[71] Aebli, H., 1973. *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Kapelusz, Buenos Aires.

[72] Armanini, M. M. L. S. de, 1964. *Guía didáctica para la maestra jardinera*. La Obra, Buenos Aires.

> debe ahora, por medio de la memoria, retener el nombre distintivo de cada una de esas ideas para entender lo que le piden y hacerse entender por los demás... (Armanini, 1964)

Tal como se señaló al comienzo, el supuesto de base está en la definición de cómo aprende el niño: a partir de un proceso de abstracción de la imagen empírica del objeto. Por eso se buscaba provocar impresiones en el espíritu del niño, a través de la presentación de los objetos o "demostraciones" en la clase. Los niños sólo repetían lo que el maestro había expuesto. Se buscaba aislar cada noción para que el niño pudiera aprehenderlas por separado y no confundirlas entre sí. La idea subyacente es formar por separado cada idea por miedo a que una imagen borre a la otra (Aebli, 1973).

También hemos observado que en las salas de Jardín, en la actualidad, no sólo se establece una secuencia para la noción, sino que siguiendo los principios de ir de lo "simple a lo complejo" y de lo "concreto a lo abstracto", e incluyendo los aportes de diferentes teorías psicológicas, se tiende a repetir las actividades buscando una secuencia supuestamente similar al desarrollo evolutivo del niño, es decir, se trabaja primero con el cuerpo, luego con los objetos y finalmente se pasa al plano gráfico.

La irrupción de las teorías psicológicas que le dan significación a la actividad del sujeto en la construcción del conocimiento comienza a tornar secundarias estas actividades centradas en la percepción y la actividad motriz. Sin embargo, la aplicación o simplificación que se hizo de la forma en que el niño construye, por ejemplo, la constante de objeto (y dentro de ella el color), pareció reforzar las prácticas anteriormente mencionadas. Una rápida recorrida por algunos "cuadernillos de aprestamiento" o por textos dirigidos a las maestras jardineras, muestra que éstos proponen una serie de actividades de ejercitación de las nociones, que partiendo desde un "aparente" fundamento en la teoría psicogenética de Piaget, terminan dando una propuesta fuertemente empirista.

Una punta para desenredar este ovillo puede consistir en encontrar respuestas a algunas de las siguientes preguntas: ¿en qué medida o qué aspectos relacionados con estas nociones se conforman en contenidos de enseñanza en el Nivel Inicial?; ¿cuál es el ámbito para el tratamiento de los saberes previos de los niños?; ¿desde qué propuestas metodológicas hacerlo?

## 2. Los hábitos y las rutinas de la vida cotidiana (saludos, intercambio, higiene, alimentación, descanso)

En la mayoría de los casos, el día escolar de los niños en los Jardines de Infantes de comienzo de siglo era más extenso de lo que es actualmente. Los niños ingresaban por la mañana y se retiraban luego de la merienda de la tarde. Prácticas de la vida cotidiana tales como la alimentación, el descanso y la higiene eran parte fundamental de la organización del tiempo en el Jardín. Se privilegiaba en ellas el aprendizaje de los hábitos de orden, higiene y cortesía así como el sentido de la responsabilidad, la libertad y la propia actividad. Estos aspectos eran centrales para la funda-

mentación del rol social y pedagógico de la escuela que tenía por objetivo "preparar para la vida".

Actualmente, existen Jardines de jornada llamada simple y Jardines de jornada completa. En los primeros, el tiempo de permanencia del niño es más breve, reduciéndose en algunos casos a tres horas diarias. Sin embargo, parece poco cuestionada la duración de algunas rutinas tales como la merienda, el momento del descanso o el intercambio diario de novedades, que suelen ocupar alrededor del 50% del tiempo efectivo que el niño está en la escuela. Para muchos maestros, estas actividades cotidianas continúan centradas en la enseñanza de los hábitos y cuesta encontrar otra forma de resignificarlas, sustituirlas o de revisar la pertinencia de estas tradiciones en relación con otras situaciones didácticas que impliquen mayor caudal educativo.

En los primeros textos que guiaban la tarea de la Maestra Jardinera encontramos las siguientes recomendaciones:

– La merienda

> Es el momento de prepararse para tomar la merienda, la ocasión para la adquisición de hábitos de higiene y aseo. Cada niño retira de su perchero o armario su toallita individual y en el lavabo, maneja los grifos o canillas, usa el jabón, aprende a secarse... Momento éste evidentemente educativo y formativo, que la docente debe aprovechar al máximo, otorgándole la importancia debida. Se cuidarán especialmente los detalles al poner la mesa...

– El descanso

> Inevitable y necesario será el reposo en esta sala. Este pequeño dormía en su hogar, hasta no hace mucho, una prolongada siesta. Además su continuo movimiento y su poca resistencia física necesitan un período, aunque breve, de total reposo. ... Las alfombritas individuales, las reposeras, o en último caso su propia sillita, serán los elementos utilizados, en un ambiente tranquilo y silencioso. (Cordeviola de Ortega, 1969)[73]

– El saludo inicial

> Nuestros chiquitos son eminentemente sociables, tanto que llama la atención de los visitantes su gracia y desenvoltura para saludar y entablar conversación.
> Acostumbrarlos a saludar como corresponde es, sin embargo, una de las prácticas que más trabajo nos ha dado inculcar a la mayoría.
> Uno de los medios de que nos hemos valido con resultados más favorables ha sido introduciendo, como primera ocupación del día, el "juego de los saludos"... Al comienzo de la jornada escolar, inmediatamente después de la entrada a clase, los pequeños se agrupan en círculo alrededor de la maestra... hace un signo a una de las niñas,... y así sucesivamente, hasta que desfilan todos los pequeñitos. (Muñiz de Zinny, 1933)[74]

[73] Cordeviola de Ortega, M. I., 1969. *Cómo trabaja un jardín de infantes.* Kapelusz, Buenos Aires.

[74] Muñiz de Zinny, T., 1933. *El jardín de infantes en la Argentina.* Buenos Aires.



– El intercambio

> ...Tal es la conversación matutina, rito diario, que un himno casi religioso acompaña. Es la reunión de las buenas voluntades: al llamado contestan con un firme "presente", o un "aquí estoy"; es la hora de las discretas alusiones a alguna tontería olvidada, cuya repetición es necesario impedir, y es también la hora de las resoluciones, antes de la dispersión para la jornada; es el minuto de recogimiento, en que se dominan las dificultades... (pág. 102) Es también el aprendizaje del decoro: el círculo que forman al sentarse en redondo, es un pequeño salón, en el que cada uno trae a voluntad el relato de incidentes o experiencias personales y en él se aprende a escuchar en silencio a respetar a los otros... (Faure, 1958)[75]

Podríamos preguntarnos cuál es el lugar de estas prácticas en la sala de Jardín y qué lugar deberían tener a lo largo del día escolar.

En defensa de la enseñanza de los hábitos aparecen quienes sostienen que en la infancia se "aprenden los buenos hábitos", y cuando se observa a un niño que no hace lo que se espera de él en términos de higiene, orden y cortesía, se habla de "malcriado". Así surgen cuestiones tales como la resistencia de algunas maestras jardineras a "prestar" su sala a los alumnos residentes de los institutos de formación, porque "los niños van a perder los hábitos". El período de adaptación es importante porque en él se "aprenden los hábitos"...

Una respuesta parcial a este interrogante la encontramos en el Diagnóstico Educativo del Nivel de Escolaridad Inicial (1985-1986), realizado con el objeto de evaluar el estado del Nivel en las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, al comienzo del período democrático.

Se les formularon a los docentes tres preguntas: cuáles son los objetivos más importantes del Nivel Inicial, cuáles consideraba que se logran con mayor facilidad y cuáles les resulta más difícil lograr. Las respuestas se centraron en los aspectos vinculados con la socialización y los hábitos (67%). Resulta interesante una de las apreciaciones del informe al respecto:

> ... no hay diferencias significativas en los grupos con referencia a lo que consideran son los objetivos principales del Jardín: para todas ellas el objetivo global de socialización es el fundamental. Los objetivos que las maestras consideran que son los más importantes para el nivel son, a la vez, los que les resultan más fáciles de lograr... Cuando el docente no logra los objetivos propuestos atribuye la dificultad a diferentes fuentes: los padres, los niños, la escuela y/o a sí mismo... (Bertoni, A., 1987)[76]

Es importante que dejemos en claro que no estamos proponiendo dejar a un lado la enseñanza de los hábitos "sociales" (al menos de aquellos que resulten necesarios para desempeñarse con economía de esfuerzos en la vida cotidiana) sino que buscamos darle el significado que éstos tienen en

[75] Faure, M., 1958. *El jardín de infantes.* Kapelusz, Buenos Aires.

[76] Bertoni, Alicia L. de, 1987. *El diagnóstico educativo del Nivel de escolaridad inicial. Proyecto 5.* Año 1985-1986. Secretaría de Educación. MCBA.

relación con las normas sociales organizativas necesarias para la convivencia y el bien común.

¿Qué significa "hábito"? Según su definición, la palabra "hábito" presenta dos aspectos diferentes: "vestido, y especialmente el de los religiosos y religiosas" y "costumbre adquirida por la repetición de un acto"[77]. Parafraseando la definición podríamos decir que en el Jardín los niños aprenden a "comportarse tal como la sociedad espera de ellos" (ponerse el vestido esperado) a "fuerza de repetir determinadas actividades" (costumbre). El problema se nos presenta ya que, como dice el refrán, "el hábito no hace al monje" y aprender una rutina no determina que el sujeto sea más libre y responsable. Una cosa es el "hábito" y otra cosa la "autonomía".

En el punto anterior, desde la Didáctica sensual intuitiva, los hábitos son "moldes de conducta" que el niño pone en juego ante estímulos semejantes a los que fueron aprendidos. A fuerza de ser repetidos, son incorporados y el estímulo utilizado a la hora de fijarlos (un canto, un palmeo o la simple repetición de un premio) suele ser sumamente efectivo. Si volvemos a la intención original de los que promovieron este tipo de actividades veríamos que fueron pensadas para

- Excitar la actividad voluntaria y la iniciativa propia haciendo participar al niño...
- Adaptar el trabajo a la capacidad volitiva, al modo de orientarlo, a la resistencia y al tipo de fatiga.
- Combatir automatismos inútiles por el cambio voluntario de actividades.
- Dar al niño la noción de obligación, de responsabilidad y de sanción... (Borruat, L., 1924)[78]

La propuesta no pasa por no atender a la formación de hábitos, sino por darle el significado que éstos tienen para la vida en común. Más que responder a una consigna en forma automática[79], buscamos, como quienes pensaron estas actividades, que los niños sean autónomos. Este lento aprendizaje hacia el "gobierno de sí mismo" encuentra en el Jardín, en el trabajo con otros, un espacio privilegiado. Las situaciones cotidianas de convivencia, la necesidad del silencio para escuchar al otro, el atender a puntos de vista diferentes de los propios, no sólo buscan que el niño cuente con un sistema organizado de nociones y de buenos hábitos sino que le permiten ir pasando de las manifestaciones egocéntricas iniciales a otras que tiendan a lograr la cooperación y la coordinación de tareas con otros sujetos.

Con respecto a la pertinencia de estas actividades cotidianas, numerosas investigaciones dan cuenta de la importancia del intercambio cotidiano, por ejemplo, para el desarrollo del lenguaje oral y la comunicación con otros (Kantor, R.; Elgas, P.; Fernie, D., 1989[80]), o del momento de la merienda como espacio propicio para el trabajo con variables didácticas para la enseñanza de la matemática (Parra, C., 1994[81]), etc.

[77] *Diccionario ilustrado de la lengua española*, 1970. Sopena. Buenos Aires.

[78] Borruat, L., 1924. *Organización de las clases pre-escolares*. Roberto Canals. Buenos Aires.

[79] Nos parece importante precisar en este momento que algunos hábitos tales como la higiene de manos apela a una norma de higiene social (que requiere ser aprendida como tal) pero también connota en su enseñanza la búsqueda de la mecanización y la economía de esfuerzo a través del desarrollo de una habilidad (en este caso psicomotriz).

[80] Kantor, Rebecca; Elgas, Peggy, y Fernie, David, 1989. First the look and then the sound: creating conversations at circle time. En *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 433-448.

Pareciera entonces que muchas de las respuestas relativas a cómo resignificar estas actividades están vinculadas con la asignación de oportunidades cotidianas para la enseñanza de actitudes y valores, conceptos y procedimientos, por parte del maestro más que con la simple búsqueda de la "fijación de rutinas" relacionadas con las buenas costumbres o las necesidades fisiológicas de los niños.

Estas enseñanzas tienden a que los niños se comporten según lo que se espera de ellos, a saber: esperar turno, formar fila, no moverse del lugar asignado, no molestar a sus compañeros, etc. La idea subyacente a todas estas prácticas es que éstas servirán como fundamento para el cumplimiento de normas en los niveles superiores.

## 3. El ambiente y los materiales de desecho

El ambiente del Jardín diseñado por María Montessori tenía como objetivo pedagógico que el niño se sintiera en la escuela como en su "casa", de tal modo que pudiera moverse con libertad y responsablemente. Las indicaciones didácticas al respecto eran muy precisas:

> El mobiliario.
> Una condición esencial que la buena organización de las clases exige, es que el niño trabaje con libertad e independencia, por una parte, y que con ella tenga los elementos materiales indispensables que le permitan el cultivo del sentido de responsabilidad. Es, por lo tanto, indispensable que cada uno tenga un mueble de su pertenencia, a cuyo cargo estará su cuidado y conservación.
>
> El interior del aula debe ser sencillo, pero caracterizar con perfiles propios el ambiente de la educación que se imparte. Frisos con escenas infantiles, cómicas, morales, evocativas todas; planteras con plantas, flores; dos o tres leyendas morales, etc. Todo sin cargazones y revelando el mayor buen gusto... (Borruat, L., 1924)[82]

Tal como veremos más adelante en el "mito de la infancia feliz", muchas veces encontramos que este ambiente expresa más una concepción de infancia aniñada e idílica que un acondicionamiento del ambiente para que el niño se sienta en él seguro y libre.

En ocasiones pareciera confundirse esta necesidad de preparar un espacio acorde con el tamaño y la realidad de los niños con la creación de un ambiente fantaseado y estático que no le ofrece posibilidades distintas de las que podría encontrar en su hogar. Frisos que nunca se cambian, dibujos estereotipados, carteleras estáticas, rincones predeterminados (que se

[81] Parra, Cecilia, 1994. *Número, espacio y medida en el Nivel Inicial*. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. PTFD-PEI. Buenos Aires.

[82] Borruat, L., 1924. *Organización de las clases pre-escolares*. Roberto Canals. Buenos Aires.

"congelan" en el curso del año), espacios pautados para algunas actividades, colores uniformes en función del nombre de la sala, mobiliario ubicado en determinado lugar de una vez y para "siempre" como si estuviera "clavado" en el piso, etc., ¿no están muy lejos de lo que María Montessori o Dewey buscaban como forma de acercar la vida cotidiana a los niños?

Con respecto al *material didáctico*, Froebel fue uno de los primeros que lo diseñó buscando que los niños "aprendieran haciendo". Citando a Froebel, Faure, M. (1958) señala:

> Si mi material de enseñanza posee alguna eficacia, no lo debe a su apariencia exterior, sino exclusivamente a la manera como lo utilizo. (Faure, 1958)[83]

Otro autor señala que

> El material didáctico no es más que un medio empleado para provocar el desarrollo de una función (que en este caso es un provocativo externo) o satisfacer una necesidad que el niño tiene (fenómeno introspectivo)...
> El material ordenado en secciones de acuerdo a su objeto debe ser convenientemente distribuido y al alcance del niño, de modo que haga uso de él cuando le plazca. Por eso las estanterías, armarios o alacenas no deben tener más de 1,40 metro de altura... El niño debe ser habituado, y se consigue con toda facilidad, a querer los enseres del aula y a cuidarlos..., y terminada su tarea, a acomodar el material como lo encontró... Este principio de orden es uno de los factores de autodisciplina más importantes... (Borruat, L., 1924)[84]

En el Nivel Inicial, además del material adecuado para los niños en las diferentes actividades, en muchas oportunidades la maestra jardinera "confecciona" ese material. Quizás podamos rastrear el origen de esta práctica en el descubrimiento de las hermanas Agazzi, quienes ante la carencia de material apropiado para llevar adelante sus clases, "inventan" lo que denominaron el Museo Didáctico. En el siguiente relato, Martha Salotti rescata esta novedad para el nivel:

> Rosa (Agazzi) necesitaba material didáctico. ¿De dónde sacarlo? ¡Ah, el secreto de los bolsillos de los niños, donde ellos guardan los tesoros que los adultos arrojan a la basura! ¿Cómo es que la madre no ha visto el valor de este vidrio verde?, ¿cómo es que ha tirado este pedacito de piolín de tres colores?, ¿y este trozo de alambre tan finito que ya ha tomado cinco formas distintas sin romperse?, ¿y este clavo con la punta apenas torcida? ¡Ah, qué descuidados son los "grandes"! Ningún lugar es más seguro que sus propios bolsillos para guardar esos tesoros.
> Rosa captó lo que representaban para el niño esas posesiones viendo temblar los labios de un pequeño al que le sacaba, por temor de que se hiciera daño, un fragmento de loza con un poco de guarda dorada que traía oculto en un bolsillo... Así se inició su tierno y conmovedor museo, como ella lo llamó, que le permitió superar las fallas de ausencia del material. (Salotti, Martha, 1969)[85]

[83] Faure, M., 1958. *El jardín de infantes*. Kapelusz, Buenos Aires.
[84] Borruat, L., 1924, op. cit.
[85] Salotti, Martha, 1969. *El jardín de infantes*. Kapelusz, Buenos Aires.

Esta misma autora también nos señala qué sentido le otorgaron las primeras kindergarterinas argentinas, entre ellas, Rosario Vera Peñaloza, a la confección del material didáctico.

> Rosario Vera Peñaloza cifró en la preparación *de* material, no *del* material, el movimiento general del jardín, partiendo de la base que la Didáctica debía girar en torno a la actividad creadora... El error de confundir el material con el espíritu que lo anima, ha sido la muerte del jardín, pues se quedó sin base, sin la base (...) (cuando no posee el material), la maestra se arregla de acuerdo con su inventiva, si la tiene, o queda a merced de su buena voluntad hasta que al fin cae en la rutina o marcha a la deriva, a la espera de lo que pueda aparecer a su vera.
> Por eso preparar un equipo con sus manos da a la maestra seguridad en la marcha y libertad de acción. Permite la felicidad de cambiar el negativo "no sé qué hacer" o "haré cualquier cosa", por el constructivo "sé cómo arreglarme" que equivale a "sé a dónde voy". (Salotti, Martha, 1969)[86]

Con respecto al dicho "maestra jardinera, maestra basurera", en las observaciones de las actividades que se realizan en el Jardín, muchas veces hemos visto que se incluyen una serie de materiales que no son los más apropiados para la tarea. Por ejemplo, se propone que los niños manipulen diferentes elementos, tales como gelatina, polenta, leche en polvo, merengue, etc. La docente justifica su incorporación alegando el placer que experimenta el niño al contactarse con diferentes materiales y que éstos son "materiales de desecho". En este sentido convendría preguntarnos qué sentido le da cada comunidad de padres al pedido y empleo de estos materiales. Lo que para cierto grupo es considerado material desechable, para otro es elemento de alimentación y subsistencia. Esto no supone que descartemos el material de desecho sino que encontremos la mejor forma de darle un "uso" acorde con la realidad de los niños, ¿hay algo más atractivo que un juego de bolos hecho con botellas descartables de plástico?

## 4. La caja de sorpresas

Constantemente las maestras hacen gala de diversos recursos para concitar el interés de los niños. Diferentes materiales, gestos y lenguaje sobreactuado, "sorpresas permanentes" convierten la actividad que se desarrolla en el jardín en una tarea más de "animación" que de real enseñanza.

En uno de los textos iniciales, encontramos las siguientes recomendaciones:

> Este trabajo viviente supone que la jardinera ha vivificado previamente el asunto para ella misma, que dispone de un buen repertorio de cantos, juegos, trabajos, y de un saber suficiente como para hacer frente, con habilidad, a toda pregunta o sugestión de los niños, más allá de los ejercicios previstos. Este trabajo supone una organización juiciosa y moderada. Los ejercicios de progresión metódica, cálculo, geometría, construcciones Froebel,

[86] Salotti, Martha, 1969, op. cit.

escapan, naturalmente, del centro de interés, que no es una sistematización excesiva y pesada; deja al jardín de infantes su feliz armonía, su holgura. (Faure, M., 1958)[87]

Debe haber cada día una novedad en la actividad diaria: un objeto raro, una flor bonita, una piedra poco común, o una fruta hermosa... Todo lo que pueda interesar a ese perpetuo curioso que es el niño pequeño y que le obliga a dirigirse, inmediatamente después del saludo de llegada a la mesa que lo exhibe, animado por el impaciente deseo de admirar y averiguar el origen de la nueva "cosa bonita que trajo la señorita hoy"... (Vázquez Gamba, E., 1943)[88]

El criterio de interés determina, además de la selección, la finalización de las actividades.

En general el docente no concluye la actividad cuando la situación o problema que planteó a sus alumnos fue resuelto. Por el contrario, suele observarse que las propuestas didácticas resultan siempre abiertas y concluyen cuando los niños pierden interés por su continuación.

En general las actividades son situaciones que no presentan desafíos en su resolución. El docente se muestra expectante frente a la respuesta correcta por parte de los niños y enseña lo que sus alumnos ya saben, sin indagar realmente qué es lo que conocen para partir de ello y ofrecer propuestas superadoras de sus conocimientos originales.

Frente a este tipo de dinámica al organizar sus propuestas, no es de extrañar la necesidad de utilizar y crear un ambiente de "expectativa" donde lo importante pareciera no ser lo que se va a enseñar sino todo el "aparato" de sorpresa y adivinación que lo acompaña. El docente asume el rol protagónico presentándose como el que tiene el "poder" del conocimiento. Podríamos preguntarnos si todo este "aparente juego" con el material no contribuye en realidad a desvalorizar la propuesta didáctica en sí misma. ¿Qué le interesa al niño: los adornos de la caja donde guardé los boletos o la propuesta de hacer un colage con ellos?...

## 2. EL MITO: ENTRE LA REALIDAD Y LA FICCIÓN

Intentemos reflexionar acerca de la tradición social, cultural y pedagógica del Nivel Inicial en nuestro país. Una manera de acercarnos a desentrañarla puede ser a través de la indagación historiográfica; otra forma, que no excluye una mirada retrospectiva, se vincula con un ensayo que trata de interpretar algunos supuestos, creencias o representaciones que conforman el tejido de la tradición.

Las premisas de las que partimos son las siguientes:

- los mitos constituyen una síntesis de configuraciones sociales, culturales y pedagógicas;
- los mitos sustentan, contienen y, al mismo tiempo, generan determi-

[87] Faure, M., 1958. *El jardín de infantes*. Kapelusz. Buenos Aires, pág. 41.
[88] Vázquez Gamboa, E., 1943. *Jardines de infantes*. El Ateneo. Buenos Aires, pág. 47.



nadas creencias y prácticas docentes, que se convierten en *clásicos* del Nivel Inicial.

La esperanza que sostenemos reside en considerar que, en la medida en que logremos desmitificar, descifrar, algunos supuestos, nos resultará posible identificar las formas implícitas de nuestro quehacer, confrontarlas y coexistir con ellas, apuntando a la construcción de otro enfoque y otra práctica.

### *¿Qué son los mitos?*

Los mitos griegos son relatos supratemporales y permanentes, y por lo tanto, valen para todos los tiempos; en cambio, los aspectos que consideraremos son una recreación del sentido del mito, relacionada con las raíces de nuestra tradición social, cultural y pedagógica del Nivel Inicial. Son supuestos íntimamente vinculados con la cultura, motivo por el cual son históricos, cambiantes.

Los mitos son creencias colectivas "de buena fe", que transcurren entre la realidad y la ficción.

En la realidad transcurren en cuanto expresan una verdad: verdad "a medias", pero verdad al fin. Verdad vista unilateralmente.

En la ficción, debido a que resultan alegóricos o metafóricos, y difícilmente la creencia en "estado puro" sea compartida en su totalidad por un grupo o por alguna persona.

El mito expresa una representación arquetípica, producto de un momento histórico, social, cultural; se va configurando hasta transformarse en una convicción similar a una "verdad sagrada", a la que se le otorga crédito o fe y que no admite cuestionamientos (al menos por un tiempo).

Veamos como ejemplo el primer mito: la *niñez es feliz*. Esta frase sintetiza una creencia a la que, en general, se considera cierta.

Es el tiempo de revisar críticamente algunas creencias y resignificar conceptualizaciones, en cuanto representan obstáculos en el proceso de formación docente y en la profesionalización del docente de Nivel Inicial.

Tratemos de adentrarnos en la exploración de creencias legitimadas social, cultural y pedagógicamente, que son reforzadas de buena fe –en algunos casos– desde las teorías y las prácticas instituidas en los institutos formadores.

Sin embargo el problema que se nos presenta no radica en los institutos en sí mismos, o en los docentes, sino en los sistemas de interpretación que modelan las creencias y, a la vez, la forma en que éstas tiñen a los sistemas de interpretación. El accionar didáctico que se relaciona con estos sistemas de interpretación está de alguna manera regulado por la mitología existente, la cual termina siendo instituida.

La comprensión del modelo que subyace es una de las esperanzas para la resignificación de algunas conceptualizaciones desde el campo de la Didáctica en el N.I. Nos resulta esclarecedor el siguiente fragmento:

Al enseñar, cada profesor pone en acto una epistemología subyacente que le es propia, y que es a la vez producto de una biografía escolar colectiva de

la cual participa, y de su historia personal. Esa epistemología subyacente se pone en evidencia, por ejemplo, al valorar un tipo de conocimiento, al seleccionar ciertos contenidos, al diseñar actividades y al determinar criterios de evaluación. La mayoría de las veces estas concepciones epistemológicas no se manifiestan bajo la forma de teorías integradoras, coherentes y fundamentadas, sino que se expresan en orientaciones particulares hacia la educación, con proyección en una práctica. (Birgin, A.; Braslavsky, C.; Duschatzky, S., 1992)

*¿Cuáles son los mitos?*

En un sentido riguroso el planteo debería ser más complejo, y habría que reformular la pregunta de la siguiente manera: ¿cuáles son los mitos principales que hemos podido identificar en el territorio de nuestra tradición pedagógica?

Veamos: el mito de la niñez feliz, el mito del método perfecto, el mito de responder a las necesidades e intereses, el mito del hábito y las rutinas, el mito de la experiencia, el mito del autocontrol del grupo, el mito acerca de la maestra jardinera.

Dentro de estos siete mitos, establezcamos dos categorías que los diferencian: el primero y el séptimo tienen una fuerte connotación social, cultural que se entrelaza con lo pedagógico; son compartidos por numerosos grupos sociales. En cambio los mitos del segundo al sexto mantienen comunicación social, cultural, pedagógica prevaleciendo la creencia en la tradición pedagógica. Ésta tiene sus raíces en concepciones pedagógicas y didácticas que devinieron en prácticas docentes peculiares.

Analicemos los siete mitos.

## a. El mito de la niñez feliz

Cuando el alumno ingresa al Profesorado y se indaga acerca de la causa de su elección de la carrera, en general, suele decir que le gustan los niños porque la infancia es el período más feliz de la vida. Este tipo de "agrado" remite a una imagen rosada, angelical, ingenua acerca de la infancia. Imagen que se refuerza, amplía, de manera estándar, por ejemplo, en las decoraciones que se utilizan en los jardines: posters de Sarah Kay, los "ositos cariñosos", el arco iris.

Estas imágenes comercializadas sintetizan en su mensaje la esencia de la creencia en el mito. En congruencia con esta situación, es común observar en las expresiones plásticas de las docentes, flores, mariposas multicolores, pájaros, palomas,... representaciones que coinciden con las estandarizadas y expresan el testimonio social que materializa el supuesto de la infancia feliz, ingenua, deseada, dorada.

A esta creencia social acerca de la infancia se le adscriben interpretaciones deformantes de determinados enfoques que sólo toman en cuenta una dimensión parcializando el concepto de niñez.

Los alumnos del Profesorado, cuando se integran a las salas, si los niños tienen problemas, realizan en algunos casos análisis reduccionistas,



por ejemplo, "psicologistas", tales como: "los padres se separaron", "algo sucede con su Edipo", "no elaboró alguna situación traumática", etc.

En determinadas situaciones, esto puede tener una parte de realidad, pero no le compete al docente interpretarla.

Estas consideraciones se transforman en mitos que por su dogmatismo, les resultan perturbadores al joven en formación o al docente, para el análisis de la realidad educativa, la reflexión sobre la práctica y la confrontación con la multidiversidad de miradas provenientes de los enfoques.

Es decir, adscribirse al mito cierra la posibilidad de la crítica que vincula la teoría con la práctica, y la práctica con la teoría. Con el mito de la niñez feliz, según el momento histórico y el enfoque que prevalezca, se asocian creencias tales como:

- Todos los niños son iguales.
- Los niños son homogéneos social y culturalmente.
- Cuando existen dificultades de conducta o de relación por parte de los niños, es que existe una situación traumática o patológica.

El mito, en cuanto que alberga una depositación de fe, implica un bajo nivel de intervención de la conciencia. Resuelve entonces la lectura de la realidad, la facilita, la simplifica, la desvirtúa; resulta sencillo hacer una interpretación unívoca. La crisis puede devenir cuando reiteradamente se suceden en la práctica situaciones en las que el mito no basta, pues no considera plenamente el problema u ofrece de él una explicación no satisfactoria. Es decir, cuando existe la conciencia del problema, se inicia la desestabilización del mito, o la desmitificación.

Veamos un ejemplo: la lectura de la infancia a través del sujeto niño del libro desde un solo enfoque no comprende al niño en su totalidad.

El niño visto parcialmente, desde el sujeto biológico evolutivo o el sujeto epistémico o el psicoanalítico, o el reflexológico, no tratan al niño concreto, social, histórico, en contextos escolares, en situaciones de intercambio, o de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, comprender al niño y al grupo desde, y a partir de, la heterogeneidad socio-cultural, haciéndonos cargo de la dimensión escolar desde los aportes de las diferentes corrientes, implica un abordaje desde una concepción totalizadora acerca de la infancia (niñez). El mito de la infancia feliz y las creencias asociadas necesitan ser contrastados con la concepción de la infancia real, con la comprensión de las dificultades, conflictos, logros, carencias y procesos en construcción, constitutivos dinámicos de los niños en la cotidianeidad del contexto escolar.

## b. El mito del método perfecto

Existe una tendencia a la simplificación de la normativa propia del campo de la Didáctica en el Nivel Inicial. Generalmente se busca "la receta", sin precisar la fundamentación.

Los primeros métodos resultan perfectos en cuanto infalibles. El método único resume saberes intuitivos, pragmáticos, empíricos, que resuelven el "saber hacer" de manera convergente.

Dicho método constituye una normativa estable, universal, eficaz para todos los niños, segura, que a los docentes no les genera angustia ni incertidumbre debido a que está basada en certezas.

Por ejemplo, el período de juego-trabajo, con sus cuatro momentos, o bien, al iniciar la jornada en el Jardín, la secuencia rutinaria: el intercambio, luego el registro de asistencia, el comentario meteorológico.

Relacionando este mito con el anterior, establecemos un lugar de encuentro: si todos los niños son iguales, a todos hay que enseñarles de la misma manera (universal).

Por lo tanto, el método se aplica de la misma manera en todos los contextos escolares, independientemente de los diversos grupos de procedencia socio-cultural de los niños. Las variables socio-culturales no inciden, debido a que "no existen" en el sistema de interpretación de los docentes. Si al aplicar el método se presentan inconvenientes se debe a que el docente actuó de manera inoportuna, faltaron recursos, la familia no colabora, el grupo es difícil, etc.

Es decir, ante dificultades, "el método" sale airoso, queda indemne, y se producen deslizamientos: es el maestro, los padres, el grupo,...

*El método se aplica*

Supuestamente el método es el que permite "bajar" la teoría a la práctica. Motivo por el cual los Institutos de formación tienen los departamentos de aplicación. En el instituto estudian la teoría; en el departamento, la aplican o implementan.

Esta concepción implica la tradicional ruptura epistemológica entre la teoría y la práctica...

## c. El mito de responder a las necesidades e intereses del grupo

Este mito resulta un postulado incuestionable, un clásico en el Nivel Inicial; sin embargo encierra paradojas:

a) Si el método único y perfecto (2º mito) se aplica a todos los niños, ¿cómo se explica la supuesta adecuación a los intereses y necesidades?

En la práctica cotidiana es posible observar con frecuencia que Jardines de diversos barrios o zonas trabajan las mismas unidades didácticas, en el mismo momento del año; ordenan la jornada escolar con una distribución del tiempo similar; organizan el espacio-sala de una manera semejante. ¿Entonces?: prevalece el método por sobre los intereses y necesidades.

b) Es común escuchar:
- a este grupo aún no le interesa demasiado la escritura;
- en esta sala el período de adaptación dura 2 o 3 meses debido a que son inmaduros;
- estos niños son sedentarios, no les gusta moverse.

Es decir, si hay una adecuación (mal entendida) los niños pueden no acercarse a la escritura en el Jardín de Infantes; el período de adaptación es interminable; tendrán escasas situaciones en las que comprometan el cuerpo y el movimiento...

El mito esconde un riesgo: existe una suerte de delegación, o depositación de la intencionalidad pedagógica en los niños, el docente sólo se adecua a los intereses y necesidades y se diluye la direccionalidad pedagógica que ejerce.

Direccionalidad no significa "dirigismo". El docente enseña, sosteniendo su acción en estrategias lúdicas y no lúdicas que resulten placenteras y, simultáneamente, potencien la construcción de aprendizajes significativos por parte de los niños.

El respetar los intereses y las necesidades puede transformarse "en un acto de buena fe por parte del docente" en faltar a los Derechos del Niño, en particular al Derecho a la Educación.

Adecuarse únicamente a los intereses de los niños puede llevar erróneamente a que éstos, en especial los de sectores desfavorecidos, queden cautivos en su marco de origen socio-cultural.

El intentar la justa y equitativa distribución del conocimiento desde el Nivel Inicial implica partir de aquello que forma parte del territorio vital de cada niño, ampliándolo para que accedan a saberes con mayor grado de elaboración del que originalmente partieron.

Hace algunos años se ha dado un reverdecer de este mito a través de una versión "modernosa" caracterizada por el denominado *emergente*.

Este es un concepto que, si bien proviene del campo de la psicología social, en el significado que se le otorga en Didáctica se asemeja al de interés ocasional.

Posiblemente su auge y expansión se deba a la necesidad de dar respuesta a una capacitación colectiva, por parte de especialistas formadores de formadores y docentes de Nivel Inicial, con respecto a la siguiente situación:

Debido a la fortaleza práctica de la existencia del mito del "método perfecto" en la realidad escolar, se produce una tendencia a congelar o ritualizar algunas concepciones y prácticas, se sacralizan criterios o quehaceres que materializan nuevas versiones de creencias asociadas al mito:

- a todos los niños que ingresan al Nivel Inicial les resulta imprescindible el período de adaptación;
- el tratamiento de las Unidades Didácticas ha de incluir el trabajo pedagógico, que transite de lo cercano a lo lejano (definido sólo espacialmente);
- cada vez que las docentes finalizan la narración de un cuento, los niños:
  - tienen que "reconstruirlo",
  - conviene que lo expresen gráficamente;

– al finalizar una experiencia directa, es aconsejable que expresen plásticamente aquello que más les interesó;
– previamente a cualquier experiencia han de formular las anticipaciones, que luego se confrontarán con la realidad;
– referido a la plástica: considerar que los niños enriquecen su expresión plástica, en la medida en que exploran variedad y cantidad de técnicas.

Si bien la lista podría continuar, nos interesa destacar que estas creencias albergan una tendencia a normatizar de manera dogmática, a sacralizar o consagrar por la costumbre. El emergente impactó con fuerza debido a que intentó refrescar, oxigenar la acción escolar: en lugar de repetir-reiterar, había que capitalizar el emergente del grupo, o de un niño en particular, y volcarlo al trabajo del día. La adopción de este criterio dio permiso para tratar de correrse de la acción escolar sacralizada y recuperar la mirada y la escucha puesta en los niños.

Asimismo, la utilización didáctica del emergente resultaba congruente con una Didáctica inspirada en un enfoque constructivista.

Sin embargo, la ruptura de la relación idílica con el emergente no se hizo esperar demasiado y aparecieron críticas:

– los docentes esperan el emergente, "como si esperasen que lloviera";
– la intencionalidad pedagógica del docente no puede quedar definida únicamente por el interés circunstancial de los niños;
– la sistematización de la enseñanza no se sostiene en el azar, o la resonancia momentánea de una inquietud, ya que esto determina un camino errático; esta situación deriva en el riesgo del vaciamiento del contenido escolar.

El presente mito se hermana con el siguiente.

## d. El mito del hábito y las rutinas

El "trabajar los hábitos" resulta una de las propuestas más obvias, o una de las verdades más sagradas del Nivel Inicial.

Indaguemos un ejemplo para analizarlo:

Hábito de higiene: lavado de manos.

El hábito es una conducta estereotipada, mecanizada que, una vez que se consolida, se realiza sin intervención del plano de la conciencia.

Cuando los niños aprenden a lavarse las manos, que también puede ser un aprendizaje que efectúan en el contexto familiar, hay torpeza de movimientos, debido a que el hábito no se ha consolidado aún. Falta mayor ejercicio o entrenamiento manual, a efectos de lograr la habilidad, la economía del esfuerzo, en función del movimiento de la mano, el manejo del freno inhibitorio, la independencia articuladora mano-brazo. El acto motriz se convierte en mecánico con el ejercicio y el entrenamiento.

Esta situación de aprendizaje de un procedimiento por parte de los niños está generalmente asociada con la enseñanza de un conocimiento social, una pauta cultural, un contenido escolar vinculado con la prevención y el cuidado de la salud.

Sin embargo, el "ojo de la tormenta" está ubicado desde el lugar del enfoque y la modalidad con que el docente promueva el tratamiento del hábito.

Veamos: si el tiempo escolar comprende una sumatoria de hábitos, la tarea se ritualiza y se pierde progresivamente sentido.

El rito contiene reglas fijas, estables; es una ceremonia que tiende a la automatización. Se articula con el niño feliz y el método perfecto; entra en aparente contradicción con el mito de adecuación a los intereses y necesidades.

Considerando el hábito y las rutinas, cabe preguntarnos:

– ¿Queremos niños descubridores inventores que aprendan múltiples contenidos escolares?
– ¿Queremos niños autómatas o autónomos?
– ¿Deseamos generar un tiempo escolar signado por la rutinización, mecanización, o por el trabajo reflexivo, interactivo, solidario, placentero?
– ¿La automatización al servicio de qué?

Centrándonos en los últimos interrogantes, consideramos necesarias a las *actividades cotidianas* ya que albergan algunas automatizaciones, especialmente motrices, que resultan imprescindibles para las resoluciones prácticas de la vida diaria. Asimismo, resultan organizadores básicos de la tarea, tanto para el niño como para el docente. A los niños les facilita la anticipación de referentes estables y concretos del transcurso del día escolar, lo cual implica que la jornada les resulta predecible. Hecho que favorece la formación de sentimientos de confianza y seguridad.

El problema reside en que toda la actividad de la jornada consista en una suma de ritos automatizados o rutinas mecánicas.

En suma, si el tiempo escolar comprende exclusivamente rutinas se empobrece la propuesta didáctica, se despoja de pleno sentido la enseñanza, se vacía de otros contenidos escolares, y se aleja a los niños de la oportunidad de aprendizajes relevantes.

Para finalizar:

– ¿Queremos niños autómatas o creativos?
– ¿Ciertos automatismos pueden estar al servicio de la creación?

La creación –que no excluye el logro de la habilidad y cierto automatismo– ¿en qué se basa fundamentalmente?

Aproximemos estos fragmentos de Eleonora Duckworth[89] que clarifican el planteo:

[89] Duckworth, Eleonora. El tener ideas brillantes. En Schwebel y Raph, 1980. *Piaget en el aula*. Huemul. Buenos Aires.

La inteligencia no se puede desarrollar sin material acerca del cual pensar. Establecer nuevas relaciones depende de que se sepa lo suficientemente sobre algo, en primer lugar, a fin de contar con una base para pensar en otras cosas que se pueden hacer –o en otras preguntas que se puedan plantear–, que exigen relaciones más complejas para tener sentido. Cuanto más ideas nuevas se le ocurrirán, mayor será el número de las que podrá coordinar para construir esquemas más complicados...
...Saber lo suficiente sobre las cosas es un prerrequisito para las ideas brillantes...
...Se hacen nuevas relaciones entre cosas que ya se dominan. Cuanto más ayudemos a los niños a tener sus ideas brillantes y a sentir satisfacción por ello, más posible será que algún día tengan ellos mismos algunas que a nadie se les ocurrió jamás.

### e. El mito de la experiencia

Un supuesto fuera de discusión es el papel central que cumple la experiencia en las propuestas didácticas en el Nivel Inicial.

Todavía se mencionan los términos de "experiencia directa" para reforzar el mandato pedagógico de que la experiencia *sea* directa. Es decir, que implique un contacto real y participativo entre el sujeto niño, el objeto de conocimiento y el docente que enseña.

Ante el tema de la experiencia, el problema se centra en el enfoque y los modos de intervención que pone en juego el docente al trabajar con los niños la propuesta. Esto determina una redefinición del término en relación con su utilización en el N.I.

La experiencia no es "clase dirigida" ni festejo.

Es frecuente observar que los niños pueden actuar, manipular..., "bajo el paraguas" discursivo del docente. Cuando el espacio está ocupado por una fuerte verbalización del docente y los niños responden a aparentes sugerencias que no promueven un "ida y vuelta" o una actividad autoestructurante, resulta "como si" fuera una experiencia, cuando en realidad es una clase dirigida.

Hay ocasiones en que la experiencia que se lleva a cabo fuera del Jardín se convierte totalmente en un picnic, ya que el esfuerzo y la dedicación están volcados a su preparación, en desmedro del aprovechamiento de la situación de enseñanza vinculada con la experiencia.

Los festejos grupales, como los cumpleaños, picnics u otros acontecimientos, han de ocupar un buen lugar dentro del nivel, debido a que promueven encuentros en un clima de particular alegría compartida.

Los festejos han de coexistir con las experiencias; ellos involucran una intencionalidad pedagógica diferente por parte del docente. La cuestión clave reside en no desvirtuar la experiencia "como si" fuera solamente una actividad social festiva.

Otra creencia adherida a la tradición pedagógica indica que la experiencia se realiza comúnmente al inicio, o durante el transcurso de la Unidad Didáctica.

'Si la apropiación del conocimiento de la realidad por parte de los niños se facilita a través de la experiencia individual y colectiva, ¿por qué restringir la experiencia a determinados momentos? Por el contrario, las experiencias periódicas variadas o nucleadas en la continuidad dada por la movilización que produce el trabajo con una situación problemática amplían y enriquecen el repertorio del trabajo con oportunidades de aprendizaje.

Si partimos de que la experiencia no es una clase dirigida, ni ha de ser utilizada sólo en determinados momentos, consideramos que implica:

- una fuente de situaciones de enseñanza y de aprendizaje;
- una apropiación comprensiva, interactiva;
- un enriquecimiento dado en el transcurso de los intercambios;
- la prevalencia de momentos de observación, o de acción, el establecer relaciones y comparaciones;
- el aprovechamiento de la pregunta del docente, de un compañero;
- momentos de exploración y de dudas conjuntas o individuales;
- compartir las humoradas de los niños;
- desplegar diversidad de estrategias;
- situaciones de marchas y contramarchas;
- cooperar desde el lugar afectivo-cognitivo y viceversa;
- la producción colectiva a partir de un aporte individual, socializado adecuadamente por el docente;
- que el docente que brinde información, de ser necesario, sensibilice la observación y la escucha;
- coordinación-articulación de ideas expresadas por los niños.

### f. El mito del autocontrol del grupo (o el decir "los chicos se manejan solos")

Es frecuente escuchar:

*La lechuza, la lechuza*
*hace sh, hace sh,*
*todos calladitos*
*como la lechuza*
*hace sh.*

*Arriba las manos*
*abajo los pies*
*cerramos la boca*
*uno, dos y tres.*

*Me toco la cabeza*
*me sueno la nariz*
*cierro la boquita*
*y miro para aquí...*

Si el docente *solamente* se queda impregnado de estas fórmulas mágicas, para que los niños se calmen o se ordenen, esta situación resulta críti-

ca. Es una imposición disfrazada. Se asimila a un rito mecánico. Corresponde al manejo o utilización del condicionamiento de la conducta del otro (los reflejos condicionados), como sinónimos de autocontrol. El docente utiliza estímulos que condicionan la expresión mecánica de ciertas respuestas de los niños, sin dar lugar a la comprensión y a la reflexión sobre la necesidad individual y social de estas mismas conductas.

Si los cantos mencionados son *recursos circunstanciales*, "tranquilizadores", que posteriormente se complementan con propuestas acerca del tratamiento de la convivencia grupal, adquieren un lugar diferente.

El trabajo con la formación de normas, pautas y valores son constitutivos de los contenidos escolares en el N.I.

El respeto, el cuidado del material, las normas que regulan al grupo, el asumir responsabilidades, la solidaridad,... son ejemplos de contenidos relacionados con la formación de actitudes.

El docente ha de trabajar reflexivamente con el grupo, según los niveles de conceptualización de los niños, en la toma de conciencia de la necesidad de pautas y normas que favorezcan al bien común. Esta situación facilita el progresivo pasaje de la norma derivada desde el docente, con los más pequeños, al inicio de la autorregulación y autogestión por parte del grupo.

## g. El mito acerca de la maestra jardinera

La primera representación de la maestra jardinera es como segunda madre; la comparte con la generalidad de las docentes, pero es reforzada debido a que "atiende a los más chiquitos".

Actualmente la figura de la maestra jardinera se integra a la evocación mencionada, una imagen social-cultural de una persona joven, linda, alegre, dulce y feliz.

El séptimo mito reconduce al primero: una jardinera feliz para una niñez feliz.

Las cualidades que se le adscriben al rol son sumamente dignas. El problema no reside en la existencia de estas cualidades: se manifiesta en que la docente sienta la presión desde el mandato-modelo, y efectúe una identificación que la obligue y presione a "actuar el rol" o a "sobreactuar el rol". Se autoexige responder al modelo. Se autoevalúa de manera positiva, en la medida en que logra espejarse con el modelo.

Esta situación no facilita que trabaje naturalmente, desde su singularidad, ni que pueda tampoco prevalecer el carácter profesional de su quehacer.

A la sobreactuación se le añade, por ejemplo, que la docente de Inicial, como Papá Noel, ha de llevar "sorpresas" para los niños.

La preparación de material didáctico es necesaria, pero suponer que, para "despertar el interés", el docente ha de hacer siempre presentaciones mágicas es otra cuestión.

Esto nos lleva a preguntarnos:

- ¿Qué niños tienen el interés dormido?



- ¿La situación de enseñanza se efectúa debido al peso de la "sorpresa"?
- En determinadas circunstancias, ¿crear escenas de magia, no resulta también divertido?

Tratemos de analizar algunos de estos interrogantes:

- La creación de climas y expectativas no excluye, no sustituye o reemplaza el lugar de la enseñanza y el aprendizaje.
- El impacto de la sorpresa ha de tener un lugar limitado.
- La riqueza de la propuesta educativa consiste en promover que los niños sientan alegría por asistir al Jardín.
- Los "Papá Noel" son héroes de un día, los docentes son personas-profesionales que, a partir de sus virtudes y defectos, materializan la meritoria acción de enseñar.
- La ficción y la magia se incluyen o subsumen con propuestas didácticas que promuevan la apropiación del conocimiento.

En la imagen descripta acerca del mito de la maestra jardinera, el conocimiento no ocupa ningún espacio; parecería que alcanza con que ella logre la contención afectiva y sea juguetona.

# Capítulo 4

# Aproximación a la comprensión de la Didáctica en el Nivel Inicial

Intentamos en este capítulo aproximarnos a la caracterización de la Didáctica presentando algunos planteos actuales vinculados con la definición de su objeto de estudio.

Estos primeros acercamientos nos facilitarán describir qué entendemos por Didáctica en el Nivel Inicial y así contextualizar el campo de la Didáctica que abordaremos en el presente texto.

## 1. CARACTERIZACIÓN DE LA DIDÁCTICA

### Estado actual de la situación

No existe hoy una definición única de Didáctica aceptada por todos los especialistas de la educación de modo coincidente. En las definiciones circulantes se detectan acuerdos y diferencias en la consideración de distintos aspectos.

Esta diversidad responde a diversos motivos: histórico-pedagógicos, epistemológicos, políticos, etc.

Becker Suárez (1990)[90] plantea que es importante aclarar las diferencias entre la constitución de la Didáctica y la constitución de otras áreas de conocimiento: "Toda técnica es fruto de la interacción teoría-práctica". Ejemplifica esto con el caso de la Psicología:

> ...de la progresiva construcción de la Psicología, a través de la interacción teoría-práctica, surgen principios y normas de orientación de la acción; acción clínica, acción promotora del aprendizaje...

Al referirse a la Didáctica plantea que:

> ...la Didáctica al contrario de otras áreas de conocimiento, se define luego del inicio, como conjunto de principios y de normas de orientación de una práctica, o sea: comenzó por donde otras terminaron; no se constituyó por una conquista progresiva de la autonomía, a través de investigaciones y de reflexiones que condujesen a la identificación y delimitación de su especificidad.
>
> La consecuencia es que la Didáctica no ha sido más que una disciplina prescriptiva, normativa, que se fundamenta en modelos teóricos preestablecidos no construidos a partir de la investigación y del análisis de la práctica para la cual pretende prescribir; no es una técnica fruto de una ciencia. (Becker Suárez, 1985)

Es interesante señalar que en su origen la Didáctica surge como conjunto de normas y prescripciones ("como un artificio para enseñar todo a todos") con Comenio en el siglo XVII, quien sistematizó estos saberes en su "Didáctica Magna".

La Didáctica, en sus inicios "portadora del método eficaz para enseñar", fue luego relegada a un segundo plano –dado que se le dio privilegio a la actividad del alumno por sobre la intervención intencional del docente– para, más tarde, revivir con una enorme fuerza prescriptiva, tratando de proveer a los docentes de las técnicas adecuadas para garantizar y controlar los resultados del aprendizaje en los alumnos.

En la historia de la pedagogía estas tendencias aparecieron como corrientes didácticas denominadas: Escuela Tradicional, Escuela Nueva y Escuela Tecnicista.[91]

A pesar de estas diferencias, la Didáctica siempre se caracterizó por su contenido práctico e instrumental, característica que mantuvo, con fuerza, a lo largo del tiempo.

Por ello las discusiones en torno a la Didáctica suponían una visión que llevaba a elegir entre teoría y práctica adjudicando generalmente a la Didáctica la vertiente práctica de este par conceptual.

Partimos de la convicción de que es necesario encontrar un equilibrio entre la teoría y la práctica.

Por un lado consideramos que una práctica didáctica sin fundamento teórico claro y explícito, es una práctica espontaneísta e irreflexiva, por lo tanto sostenemos que la teoría ha de nutrirse de la práctica y proponerse incidir en ella.

Por otro lado, la consideración de los aspectos teóricos de la Didáctica como disciplina parten de aceptar que ella es un producto social, cultural e histórico; por lo tanto su definición y la delimitación de su campo se encuentran condicionadas por el contexto real.

La falta de acuerdos en una definición de la Didáctica se relaciona también con la diversidad en el modo de comprender las relaciones entre teoría y práctica y su vinculación con la definición del campo de la Didáctica. ¿Hablamos de "teorización de la práctica", de "aplicaciones prácticas de la teoría" o de ambas?

[90] Becker Suárez, M., 1985. Didáctica, una disciplina en busca de su identidad. En *Revista Ande*. Año 5, Nº 9. Brasil, Asociación Nacional de Educadores.

[91] En los capítulos siguientes retomamos algunos de estos aspectos especificando los modos en que se manifestaron las corrientes didácticas en el Nivel Inicial.

> A veces encontramos frases hechas, tales como: "la teoría se deriva de la práctica", "la teoría es el reflejo de la práctica", "toda práctica se basa en una teoría", "si la teoría no se lleva a la práctica, no sirve", "si la práctica no tiene una teoría que la sustente, no sirve". Acá estamos viendo que teoría y práctica parecen contendientes en un campo de batalla, donde lo único que importa es ver cuál de los dos es el que tiene más peso (...) Tal vez sería interesante cambiar el ángulo y plantearnos que directamente teoría y práctica son las dos caras de la misma moneda, que no son dos fenómenos diferentes, sino que son dos aspectos de un mismo fenómeno; que es absolutamente impensable una práctica desprendida de una teoría que la explica, que la comprende y justifica.
> Y, del mismo modo, es totalmente impensable una teoría que no tenga por objeto, por sentido y por dirección, una práctica (...) Esta relación entre teoría y práctica es lo que podemos denominar una pareja dialógica, no en busca de una síntesis superadora sino como elementos que están dialogando porque se necesitan mutuamente. (Harf, 1995)[92]

Los nuevos aportes de disciplinas diversas, las nuevas concepciones sobre su incidencia, y más aún, razones de índole filosófica, ideológica y política, inciden profundamente en esta teoría y en esta práctica.

La Didáctica "aparece" o "desaparece" en el desarrollo histórico acompañando las diferentes corrientes pedagógicas y hoy está tratando de recuperar y redefinir los diferentes papeles que se le fueron adjudicando, en una búsqueda de un status científico y una clara definición de su objeto de estudio.

En relación con el planteo epistemológico acordamos con A. Camilloni cuando expresa:

> Es indudable que, en la actualidad, el status epistemológico de la Didáctica es una cuestión controvertida que ha dado lugar a diferentes interpretaciones. (Camilloni, 1994)[93]

En este texto, la autora reconoce la existencia de dos posturas teóricas: Una de ellas, basada en una concepción positivista de la ciencia, entiende que la Didáctica en tanto disciplina prescriptiva no puede tener carácter científico,

> la teoría didáctica no puede tener carácter científico en razón de su estrecha relación con una actividad práctica como la actividad docente y por causa de sus modos de validación o justificación de sus conclusiones que son empleados corrientemente. (Camilloni, 1994)[94]

Desde esta concepción, los conocimientos y los valores, al igual que la teoría y la práctica, se conciben desarticulados entre sí.

[92] Harf, Ruth, 1995. Relaciones entre la teoría y la práctica. En "Educación Inicial. Los contenidos en la enseñanza. Aportes para el debate metodológico y el análisis institucional". *Novedades Educativas*. Agosto.

[93] Camilloni, Alicia. Epistemología de la Didáctica de las ciencias sociales. En Aisenberg y Alderoqui: *Didáctica de las Ciencias sociales*. Paidós. Buenos Aires. 1994.

[94] Camilloni, op. cit.

La segunda postura, a la que adherimos, fundamentada en una concepción crítica, plantea que:

> La Didáctica puede ocuparse y pre-ocuparse de la práctica pedagógica, estar impregnada de valores elegidos y adoptar una postura normativa, sin perder su potencial para construirse como disciplina científica. (Camilloni, 1994)[95]

Trataremos de aproximar algunas preguntas claves alrededor de dos ejes: ¿Qué es la Didáctica? y ¿Cuál es su objeto de estudio? A partir de nuestros cuestionamientos buscamos compartir reflexiones con respecto a los nudos problemáticos.

## ¿Qué es la Didáctica?

¿Es un conjunto de técnicas, una ciencia, una disciplina, un arte?

Sustentan a esta pregunta inicial una serie de preguntas que atraviesan el tiempo, ya que no se termina de encontrar una respuesta única y definitiva:

- ¿La Didáctica hace referencia a un conjunto de técnicas, o describe y explica un fenómeno?
- ¿Es una disciplina explicativa, es normativa, o ambas cosas a la vez?

## ¿Cuál es su objeto de estudio?

- ¿Las estrategias metodológicas del docente?
- ¿El proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Los procesos generales que se dan en la situación de enseñanza?
- ¿Lo que sucede con los "protagonistas" de la situación didáctica?
- ¿Qué lugar ocupan el alumno, el docente, el conocimiento, el contexto?
- ¿Aborda los diversos escenarios educativos de la vida humana?
- ¿Sólo se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en la clase?
- ¿Se puede hablar de Didáctica, cuando se consideran procesos de enseñanza y aprendizaje que pueden encontrarse en otros ámbitos que no sean los escolares?

## Fuentes de información para una caracterización de la Didáctica

Presentamos a continuación tres fuentes de información para que, basándonos en ellas, nos aproximemos a una definición/caracterización de la Didáctica.

[95] Camilloni, op. cit.

En primer término, trataremos su etimología, luego expondremos algunas definiciones del diccionario y en tercer lugar compararemos diferentes definiciones de varios autores.

*a) Etimología*

La *etimología* siempre contiene una considerable dosis de sentido. Y aunque en este caso la evolución del significado ha sido considerable, resulta positivo no perder de vista los orígenes.

La palabra "Didáctica" proviene del griego. Deriva del verbo "didasko" que significa "enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar" ("didáscalos" es el maestro, "didaxis", la lección).

Didaktikós: apto para la docencia.

Didaktiké: enseñando.

Didaskalía: enseñanza, con una doble acepción en el campo de la enseñanza y en el del teatro.

Los datos etimológicos proponen una definición de la Didáctica entendida como aquello que tiene que ver con la enseñanza. La "enseñanza" conformaría el contenido de la Didáctica.

Nos confirma algún aspecto, y nos abre caminos para continuar indagando. Se nos impone la tarea de definir qué entendemos por enseñanza, punto que desarrollaremos más adelante.

*b) Definiciones del diccionario*

- Didáctica: Arte de enseñar. (Diccionario Karten, 1977)[96]
- Didáctica/co: adj. Perteneciente o relativo a la enseñanza, propio, adecuado para enseñar, instruir. Método, género Didáctico... (Diccionario Larousse)[97]
- Didáctica: Disciplina cuyo fin es estudiar los principios y métodos de la enseñanza. Es sobre todo una ciencia práctica que estudia qué significa aprender, de qué modo se aprende, cuáles son los medios y las condiciones que facilitan el aprendizaje, y los contenidos aptos a los diversos niveles de edad y a las particulares situaciones histórico-ambientales. (Monitor, Enciclopedia Salvat para Todos, 1966)[98]
- Didáctica: Es vocablo enriquecido en Europa continental y empobrecido por el doblete enseñanza-aprendizaje anglonorteamericano. Hay numerosas acepciones:

1. Familiar o vulgar. Enseñar materias escolares.
2. Mítica. Don innato e intransmisible para comunicar saberes poseídos.
3. Artística. Manejar recursos para que los alumnos aprendan o facilitar con normas la interiorización de cultura y modelos de comportamiento positivos para la comunidad o grupo.
4. Tecnológica. Sistemas controlables de secuencias repetibles optimizantes para interiorizar cultura a base de decisiones normativas, prescritas o preceptuadas.
5. Axiomática. Principios o postulados sobre decisiones normativas enseñantes para el aprendizaje.
6. Positiva. Saber formalmente especulativo, pero virtualmente práctico, cuyo objeto propio es tomar decisiones normativas hipotéticamente obligatorias sobre los trabajos interactivos, del docente y del discente congruentes con las vías o métodos de información, cuyo método propio es la óptima secuenciación indicadora, repetitiva, presionante o abierta sobre el discente, y cuyo fin es la instrucción o integración de la cultura.

Vistas las acepciones, parecen remotos los interrogantes sobre si es ciencia, técnica o arte con apoyaturas científicas. Nuestros didactas actuales aprehenden la triple dimensión, aunque maticen características: controlar, procesar, objetivar, guiar, integrar, optimizar, implicar docente-discente, lograr objetivos, aplicar, personalizar, etc. Manifiestan una clara, profunda y dinámica intradisciplinariedad entre teoría, tecnología y práctica didácticas. (Fernández Huerta, José, 1983)[99]

En las definiciones vemos que la Didáctica es considerada arte, ciencia práctica, técnica...

En algunas como en el diccionario Salvat (1966)[100], aparece centrada más en comprender el aprendizaje que en ocuparse de cómo llevar adelante la enseñanza.

*Así como la etimología nos remite a la Didáctica como enseñanza, las definiciones de los diccionarios agregan la consideración del proceso de aprendizaje.*

*c) Definiciones de diferentes autores*

La Didáctica es:

- "...el artificio universal para enseñar todo a todos los hombres". (Comenio-Didáctica Magna)[101]
- "...ciencia y arte de enseñar. Conjunto de procedimientos y normas destinados a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente posible". (Nérici, 1969)[102]
- "...la disciplina pedagógica, de carácter práctico y normativo, que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la téc-

[96] *Diccionario Karten*, 1977. Sopena. Buenos Aires.
[97] *Diccionario Enciclopédico de todos los conocimientos. Pequeño Larousse*, 1979. Larousse. Buenos Aires.
[98] *Monitor, Enciclopedia Salvat Para Todos*, 1966. Salvat. Buenos Aires. Tomo IV.

[99] Fernández Huerta, José, 1983. "Didáctica" en *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Santillana. Madrid.
[100] *Diccionario Salvat*, 1966, op. cit.
[101] Comenio, J. A. *Didáctica Magna*.
[102] Nérici, Y., 1969. *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz. Buenos Aires.

nica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje". (Mattos, 1963)[103]

- "...la ciencia que tiene por objeto específico y formal la dirección del proceso de enseñar hacia fines inmediatos y remotos, de eficacia instructiva y formativa". (Titone, 1981)[104]
- "...la ciencia y tecnología del sistema de comunicación intencional donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en orden a optimizar principalmente la formación intelectual". (Pérez Gómez, 1983)[105]
- "es –o está en camino de ser– una ciencia y tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno". (Benedito, 1987)[106]
- "la teoría y programación de la práctica y la práctica misma de la enseñanza, enmarcadas por la teoría de la educación". (Denies, Cristina, 1989)[107]
- "la ciencia que debe comprender y guiar el aprendizaje integrador de la cultura y que al tiempo posibilita al hombre para incorporarse creadoramente a la cultura". (Gimeno Sacristán, 1986)[108]

En general, en las diferentes definiciones los autores reconocen a la Didáctica como ciencia, sólo algunos como arte. Todos reconocen su carácter práctico, normativo, su objetivo en orden a guiar, dar dirección, dirigir el proceso de aprendizaje.

Aparecen de modo claro dos campos: el campo de lo teórico y el campo de la práctica.

## La Didáctica: Dimensiones descriptivas-explicativas y prescriptivas-normativas

Cristina Denies (1989)[109] reconoce la doble dimensión de la Didáctica en relación con el Nivel Inicial, al considerar a la Didáctica como la teoría de la enseñanza y la práctica de la enseñanza.

La primera dimensión (descriptiva-explicativa) nos permite comprender la realidad escolar educativa. Conforma el conjunto de conceptualizaciones que se relacionan con la explicación de la situación de enseñanza, los múltiples factores presentes, la complejidad de la tarea de enseñar, la definición de contenidos de enseñanza, etc.

[103] Mattos, L., 1963. *Compendio de didáctica general*. Kapelusz. Buenos Aires.
[104] Titone, 1981. *Metodología didáctica*. Rialp. Madrid.
[105] Pérez Gómez, A., 1983. Paradigmas contemporáneos de Investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza, su teoría y su Práctica*. Akai Universitaria, Madrid.
[106] Benedito, 1987. *Introducción a la didáctica*. Barcanova. Barcelona
[107] Denies, Cristina, 1989. *Didáctica de la educación inicial o preescolar.* El Ateneo. Buenos Aires.
[108] Gimeno Sacristán, J., 1986. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Rei. Buenos Aires.
[109] Denies, C., op. cit.

La dimensión prescriptiva-normativa enuncia prescripciones acerca de cómo actuar, cómo enseñar determinados contenidos, qué estrategias utilizar, cómo indagar los saberes de los alumnos, etc. Esta dimensión, que se relaciona con el aspecto técnico, adquiere sentido socio-cultural y socio-político, al reconocer que influye y es influida por lo grupal, lo institucional, lo social, lo individual, las representaciones sociales. Reconociendo estas múltiples interrelaciones y entrecruzamientos, lo técnico no aparece como una prescripción metodológica aplicable porque es eficaz en sí misma, sino todo lo contrario.

Ambas dimensiones se enriquecen a través de una relación de interjuego constante de aportes mutuos.

A todos los que nos ocupamos del tema de la Didáctica nos preocupa la postura que concibe a la Didáctica exclusivamente como disciplina normativa, ya que esto supone una visión parcial y limitada.

Un docente que haga de su tarea una práctica reflexiva, consciente, que sea quien toma las decisiones de cómo actuar a partir de la "lectura" de la realidad, necesita nutrirse de ambos aspectos y comprender sus relaciones mutuas.

Teniendo en cuenta lo anterior, a modo de avance podemos afirmar que:

> *La Didáctica está intentando definirse como disciplina científica que trata de explicar y comprender, como así también dar prescripciones y normas acerca de cómo guiar el aprendizaje de los alumnos, cómo organizar la enseñanza.*

Es importante tener en cuenta un riesgo que, a nuestro entender, es consecuencia de considerar a la Didáctica sólo como conjunto de técnicas procedimentales a seguir para enseñar. Esta concepción "recortada", que excluye de su ámbito el tratamiento de los fines y objetivos de la educación, supone un docente capaz de aplicar métodos, un docente pretendidamente "neutro", un técnico, concepción que se aleja de nuestro planteo acerca de lo que se espera del docente en cuanto profesional reflexivo y comprometido con su realidad.

Desde nuestro punto de vista, la Didáctica no busca simplemente explicitar, normar, prescribir qué debe hacer el docente, sino que su propósito es ayudar a ese docente en el proceso de toma de decisiones que debe realizar cotidianamente en su actividad de enseñar: qué criterios, qué aspectos tomar en cuenta en la definición de las diferentes intervenciones didácticas.

En muchas de las definiciones, dado que se reconoce a la Didáctica sólo como ciencia prescriptiva, no aparece la consideración de variables que tengan que ver con una específica realidad histórico-cultural. Toda práctica de la enseñanza implementa (explícita o implícitamente) un modelo teórico de educación, de aprendizaje y de enseñanza. La definición de estos modelos posee siempre una connotación ética. Aceptar una teoría de la educación, una teoría del aprendizaje y una teoría de la enseñanza, implica aceptar una concepción del hombre, del mundo y de la vida que

supone la selección de determinados valores considerados pertinentes y enseñables.

Se consideran pertinentes aquellos valores que resultan significativos, coherentes y vigentes para el medio socio-cultural en el cual ese proceso educativo se desarrolla.

Por ello no podemos dejar de mencionar, a riesgo de parecer reiterativos, la necesidad de considerar a la práctica pedagógica en su carácter ideológico, como consecuencia de su contextualización histórica y político-social. Es esta postura la que nos llevará a cuestionar aquellas miradas o aportes que consideren a la Didáctica como conformada por un contenido exclusivamente instrumental, normativo y pretendidamente "neutro", cuando justamente está pretendiendo ocuparse de la tarea de enseñanza, práctica ideológica y contextualizada.

> En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral. En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructura la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. (Giroux, 1990)[110]

*Una primera conclusión a la que llegamos en relación con la definición de la Didáctica es que ésta es una disciplina compleja en la que reconocemos dos dimensiones articulables, una más desarrollada que la otra. La menos desarrollada es la explicativa, que aporta elementos teóricos para comprender las situaciones educativas. La dimensión técnica que da prescripciones para el quehacer docente (formulación de objetivos, etc.). Ambas traspasadas por el componente utópico que apunta a la intencionalidad ética y social.*

La interrelación de lo explicativo, instrumental y valorativo está fundamentada (explícita o implícitamente) en la concepción de escuela, sociedad, conocimiento, ciencia, hombre.

La problemática de la Didáctica no puede circunscribirse al aula, ya que en los procesos de enseñanza y aprendizaje inciden componentes institucionales, políticos, sociohistóricos, que impiden la existencia de una única fórmula del cómo enseñar y cómo aprender.

## Objeto de estudio de la Didáctica

Volviendo a las definiciones de Didáctica presentadas en el punto anterior, veamos ahora qué proponen con relación a su objeto de estudio.

Estas definiciones hacen referencia a:

a) El proceso de enseñanza-aprendizaje.
b) La relación comunicativa entre docente y alumno.

[110] Giroux, H., 1990. *Los profesores como intelectuales.* Paidós. Barcelona.



c) Las técnicas de enseñanza para dirigir eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.

Todos estos objetos propuestos, a la luz de la definición dada de la Didáctica los consideramos consecuencia de visiones parciales, incompletas, de lo que hoy entendemos conforma el objeto de estudio de la Didáctica.

A continuación analizamos cada uno de ellos:

### *a) El proceso de enseñanza-aprendizaje*

El considerar este binomio como proceso único llevó a confusiones e indiferenciaciones. No es lo mismo enseñar que aprender. El docente se hace cargo fundamentalmente de la enseñanza sabiendo que su acción no es causa lineal de un efecto de aprendizaje en el alumno.

Siguiendo a Fenstermacher (1989)[111] intentaremos esclarecer los diferentes modos de concebir enseñanza y aprendizaje y analizar las relaciones, a veces confusas o erróneas, que se establecen entre ambos procesos.

Veamos algunos ejemplos de relaciones entre enseñanza y aprendizaje que luego cuestionaremos:

> ...Aprendizaje y enseñanza están tan solidariamente relacionados que, con frecuencia, en los grupos operativos que se ocupan de este tema se acuñó un neologismo, que primero apareció como lapsus, y que integra ambos términos: "enseñaje". (Bleger, J., 1981)[112]

> ...William Kilpatrick dijo: "No hemos enseñado hasta que el niño ha aprendido". Más tarde J. Dewey comparó la enseñanza con la venta de mercaderías: (...)
> Nosotros nos burlaríamos de un comerciante que dijera que ha vendido gran cantidad de mercaderías aunque nadie le haya comprado nada. Pero quizás hay maestros que piensan que han tenido un buen día de trabajo educativo, sin considerar lo que los alumnos han aprendido. Existe exactamente la misma relación entre enseñar y aprender que entre comprar y vender. (citado en Kuethe, 1968)[113]

> desarrollar "el llegar a ser uno mismo" y realizar a pleno tanto sus posibilidades de la especie como las individualidades... Si entendemos así el proceso de aprendizaje escolar nada resultará más extraño a él que el proceso de enseñanza. (Danna Y. Lys, 1982)[114]

En la primera cita se confunden aprendizaje y enseñanza como partes de un mismo proceso; en el segundo caso son concebidos como dos fenómenos pero absolutamente dependientes, no se puede dar la enseñanza si no hay aprendizaje, y en el tercer caso se plantea que el docente tiene que

[111] Fenstermacher, Gary, 1989. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock (compilador): *La investigación de la enseñanza, I.* Paidós. Buenos Aires.
[112] Bleger, J., 1981. *Temas de psicología.* Nueva Visión. Buenos Aires, pág. 60.
[113] Kuethe, 1968. *Los procesos de enseñar y aprender.* Paidós. Buenos Aires.
[114] Lys, D. Y., 1982. *¿Qué es aprender?* Laboratorio de Psicología Evolutiva. La Plata.

centrarse en desarrollar las posibilidades, en hacer que el alumno aprenda. Es necesario evitar la enseñanza, dado que todo acto que indique, transmita, etc., interrumpe el aprendizaje del sujeto.

Lo que plantea Fenstermacher (1989)[115] es que en primer término debemos analizar qué entendemos por enseñanza.

Hay confusiones al no diferenciar enseñanza de "buena" enseñanza, aquella que se da con éxito. Enseñanza implica, en cuanto concepción genérica, un docente que enseña, porque posee un saber, que trata de trasmitir a otro sujeto que desconoce tal saber, al menos al principio, y que ambos se comprometen en la relación. La "buena enseñanza" que logra el éxito supone que el alumno aprende aquello que el docente le quiere enseñar.

¿Qué ocurre cuando se confunden ambas acepciones del término enseñanza?

Es posible que se establezcan relaciones del tipo:

"No puede haber enseñanza sin aprendizaje."
"El aprendizaje depende de la enseñanza."
"Si existe verdadera enseñanza, existe verdadero aprendizaje."

¿Se puede garantizar que a cada acto de enseñanza le siga como consecuencia un aprendizaje en el alumno?

Castorina (1984)[116] contesta de algún modo la pregunta anterior al decir que creer que se puede ejercer control sobre el aprendizaje es sólo una "ilusión pedagógica". Por el contrario:

> Se trata, (...) de cuestionar los puntos de vista ilusorios acerca de la intervención pedagógica (...) La ilusión del control sobre el aprendizaje (...).

Ahora veamos qué ocurre con el concepto de aprendizaje. Con el mismo término se hace referencia al aprendizaje en cuanto proceso (aquel que permite acceder al saber) y al aprendizaje como resultado (rendimiento).

En las afirmaciones anteriores se señala en todos los casos al aprendizaje como resultado.

Pero es absolutamente necesario ver con claridad que el aprendizaje es un resultado del alumno, no es un efecto que se da siempre como consecuencia de la enseñanza, aunque ésta conforme uno de los factores que intervienen.

Con todo lo dicho, nos importa demostrar la diferenciación de ambos procesos y que, si bien existe una relación entre ambos, tal como ya se dijo, ésta no es unicausal.

La enseñanza permite al alumno realizar tareas de aprendizaje, pero no podemos afirmar que la enseñanza produce resultados-aprendizajes. Al menos, no en todos los casos.

[115] Fenstermacher, 1989, op. cit.
[116] Castorina, A., 1984. Psicogénesis e ilusiones pedagógicas. En *Psicología Genética*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

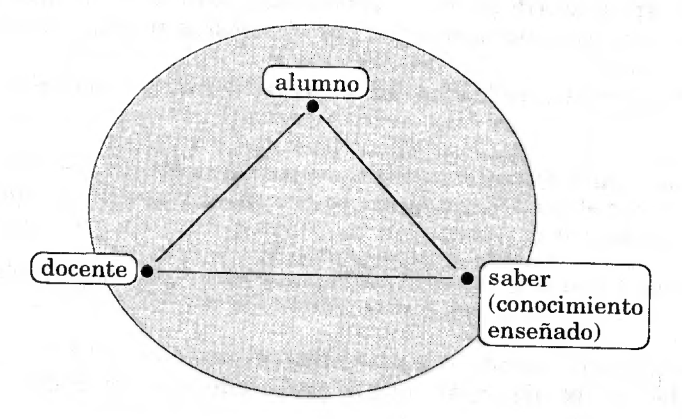


Docente y alumno, enseñanza y aprendizaje, diferenciados pero formando parte de la relación didáctica.

Nos quedan por plantear otros interrogantes:

- ¿Un proceso de enseñanza y de aprendizaje se pueden considerar de modo independiente de aquello que se enseña y se aprende?
- ¿Habrá normas, principios, leyes, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que puedan estar por encima del contenido que se enseña y que se aprende?

El sistema didáctico en "sentido estricto", según Chevallard[117], está conformado por el subsistema conocimiento enseñado, el subsistema docente y el subsistema alumno.




Se define el esquema teórico por tres lugares, ocupados respectivamente por el alumno, el docente y el saber. Es una relación ternaria: *"la relación didáctica".*

> *Luego de este análisis llegamos a una primera aproximación de la definición del objeto de estudio de la Didáctica: el objeto de la Didáctica es la situación de enseñanza donde se encuentran docente, alumno, conocimiento y contexto y se seleccionan contenidos para ser enseñados en relación con el contexto.*

El contexto es donde ocurren los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el propósito es enseñar contenidos cuya selección responde a fines y objetivos que trascienden la comprensión del acto pedagógico como mera tarea técnica.

### b) *La relación comunicativa entre docente y alumno*

La relación comunicativa entre docente y alumno es un aspecto impor-

[117] Chevallard, Yves, 1985. La transposición didáctica (Mimeo).

tante ya que toda situación de enseñanza implica un proceso de comunicación, sin embargo entendemos que la comunicación tiene mayor alcance que la vinculación afectiva entre maestro y alumno.

La comunicación de la que hablamos se singulariza en el propósito de enseñar "algo" tal como afirman Benedito (1987) y Pérez Gómez (1982) al hablar de comunicación intencional.

Estos planteos se ven enriquecidos por los aportes de Brousseau al especificar que esta comunicación intencional se rige por un contrato didáctico. De acuerdo con la teoría de las situaciones didácticas, en lugar de pensar en la interacción entre docente y alumno, debemos plantear la interacción entre docente, alumno y saber.

Tal interacción se rige por el *"contrato didáctico"*, concepto introducido por Brousseau (1980). El "contrato didáctico" está representado por los hábitos específicos del maestro esperados por el alumno y por los comportamientos del alumno esperados por el maestro en relación con el conocimiento.

Brousseau define la idea de "contrato didáctico" haciendo referencia al...

> ...Conjunto de comportamientos (específicos) del maestro que son esperados por el alumno, y conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro, y que regulan el funcionamiento de la clase y las relaciones maestro-alumno-saber, definiendo así los roles de cada uno y la repartición de las tareas: ¿quién puede hacer qué?, ¿quién debe hacer qué?, ¿cuáles son los fines y los objetivos?...[118]

Así, el conocimiento se ve modificado, según el "contrato establecido", según las "reglas de juego" que se proponen para enseñarlo.

*c) Las técnicas de enseñanza para dirigir eficazmente a los alumnos en su aprendizaje*

Las técnicas no garantizan por sí solas la posibilidad de que el alumno aprenda.

La selección de las estrategias depende del contenido que se desea enseñar, de las posibilidades reales de aprendizaje de los alumnos, sus conocimientos previos, la institución, las características del grupo, etc. En este sentido, el docente cumple un papel importante al definir las estrategias metodológicas que utilizará para lograr que los alumnos aprendan el contenido esperado.

Desde nuestra visión, el considerar las estrategias de enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica plantea el riesgo de reducir el campo de la Didáctica a un conjunto de técnicas.

Integrando visiones y propuestas podríamos afirmar que

> *la Didáctica se ocupa de la situación de enseñanza, de la situación didáctica en toda su complejidad, en la que aparece la relación docente-alumno, el contenido que se enseña y se intenta que el alumno aprenda, las técnicas que se seleccionan para dirigir el proceso de aprendizaje, las variables institucional-sociales que de algún modo determinan qué enseñar y para qué.*

[118] Citado por Charnay en "Aprender (por medio de) la resolución de problemas". Cap. III del texto *Didáctica de las matemáticas* de C. Parra, I. Saiz (comp.). 1994. Paidós.



La situación de enseñanza como realidad compleja exige un tratamiento multidimensional, que implica "mirar", "leer" desde diferentes dimensiones, reconociendo las diferentes variables que están presentes y van conformando la realidad cotidiana en la que el docente debe intervenir.

Desde este planteo, que reconoce como objeto de estudio la situación de enseñanza, agregamos una cuestión importante: este objeto de estudio de la Didáctica es a la vez objeto de estudio y objeto de intervención, y esto muestra, aún más, la complejidad que entraña su definición.

El planteo anterior implica recuperar la necesidad del reconocimiento del aspecto explicativo y prescriptivo, dado que si bien sabemos que es necesario conceptualizar y comprender este objeto de estudio no nos alcanza trabajar sólo en el nivel de la reflexión, sino en la necesidad de plantear modos de incidir directamente en la práctica educativa cotidiana.

El docente necesita saber cómo actuar, pero, nosotros agregamos, sin renunciar al conocimiento de las razones que sostienen sus decisiones.

## 2. POR QUÉ DIDÁCTICA EN EL NIVEL INICIAL

Consideramos que el abordaje de la Didáctica en su acepción general no varía en los diferentes niveles educativos. Pero la realidad concreta de la acción didáctica, el nivel evolutivo de los alumnos, el contexto dentro del cual se desenvuelven las instituciones son algunos de los determinantes de la forma en que se aborda aquélla.

A partir del planteo hecho precedentemente acerca de las características comunes de la Didáctica en todos los niveles educativos, y las características diferenciales de los destinatarios y las acciones pedagógicas dirigidas a ellos, estimamos conveniente la denominación de Didáctica *en el* Nivel Inicial y no Didáctica *del* Nivel Inicial.

Cuando hablamos de Didáctica en el Nivel Inicial, siempre queda la duda: ¿Estamos hablando de una Didáctica especial?, o ¿dejamos el término de Didáctica especial para ligarla exclusivamente a un objeto, área o campo disciplinario? Consideramos que en los abordajes disciplinarios de ningún modo está ausente el específico aspecto didáctico-metodológico que debe encarar el docente de Nivel Inicial.

Retomando la pregunta original nos vemos en la necesidad de ubicarnos en la compleja realidad del Nivel Inicial. Esto nos obliga a repensar continuamente los amplios contenidos de la Didáctica para analizar de qué modo particular se trabajan en nuestro contexto, y para ver qué aspectos de la vida cotidiana del Jardín Maternal y Jardín de Infantes muchas veces no se contemplan en las propuestas didácticas generales, debido probablemente a que quieren escriben o investigan sobre el tema no toman en cuenta en forma específica el particular mundo de las instituciones que atienden a los niños entre 45 días y 5 años.

Si consideramos distintos aspectos que podemos asignarle al concepto o al campo de la Didáctica, podremos también en forma inmediata analizar qué elementos se han de tener en cuenta en el Nivel Inicial.

Resulta necesario, por ejemplo, considerar la gran importancia que tiene el estudio de la relación comunicativa entre docentes y niños, en función de los aprendizajes previstos. Este punto nos plantea ya una gran diferencia en el modo de resolverlo en los diferentes niveles de la enseñanza: La comunicación verbal, que en los demás niveles es el soporte natural de la construcción y transmisión de contenidos, en el Nivel Inicial es no sólo soporte, sino en sí mismo contenido de conocimiento. A ello agreguemos la enorme importancia que tiene la comunicación no verbal entre los participantes de la actividad educativa. El modo de tomar a un bebé, el modo de mirar a un niño implican una relación comunicativa, que constituye un elemento didáctico de envergadura. En este encuentro tan particular es donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje.

Es necesario, por lo tanto, realizar un análisis de los modos de comunicación que se establecen de un modo natural entre los adultos significativos y los niños a su cargo. El docente de Nivel Inicial es quien asume el establecer una relación de comunicación tanto verbal como no verbal apropiada para cada circunstancia de la vida en el Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

Las relaciones comunicativas intencionales son uno de los aspectos fundamentales del entramado básico de la Didáctica que incluye procesos de tipo explicativo y de tipo normativo-prescriptivo.

La Didáctica en el Nivel Inicial es uno de los marcos de aplicación posibles de la Didáctica y como tal debe ser entendida.

Tampoco podemos dejar de considerar a la Didáctica como aquella disciplina que trata esencialmente de explicar el acto pedagógico. En este punto podemos también observar que el acto pedagógico como tal se da en todos los niveles de la enseñanza; pero en nuestro caso deseamos caracterizar este acto pedagógico dentro de la particular geografía del Nivel Inicial.

¿Qué tenemos que comprender? ¿Qué ocurre cuando el docente de Nivel Inicial enseña en situaciones concretas? ¿Cómo debe proceder para que tenga lugar el proceso de aprendizaje con respecto a los contenidos por él previstos?

Esta enseñanza, entre otras cosas y como ya hemos mencionado antes, hace referencia a la comunicación de conocimientos entre dos o más participantes que tienen diferente grado de acceso a ese conocimiento. Esta comunicación de conocimientos puede entenderse como intercambio, negociación de significados, apropiación, construcción, facilitación e incluso sólo transmisión, según las posturas que se adopten. Sin embargo, lo más importante es no perder nunca de vista que la enseñanza no puede dejar de hacer referencia a los saberes que han de trabajarse en la situación escolar.

El tema de la Didáctica en el Nivel Inicial es un campo que podrá avanzar en la medida en que, antes que respuestas, podamos formularnos aquellas preguntas que revelen "espacios vacantes" en esta particular demarcación geográfica de la Didáctica que es la Didáctica en el Nivel Inicial. Son justamente estos "espacios vacantes" los que exigen la construcción de respuestas didácticas acerca de cómo superar esos obstáculos, vallas o dificultades, sobre los cuales no se han encontrado todavía respuestas en el quehacer docente cotidiano.

Uno de los puntos importantes a tener en cuenta al analizar la Didáctica en el Nivel Inicial es tratar de contrarrestar la tendencia, históricamente evidenciada y justificada, a considerar al docente únicamente como un facilitador, como un creador de ámbitos privilegiados para que se produzcan los aprendizajes de sus alumnos. Este perfil docente implica, didáctica y pedagógicamente hablando, una actitud de menosprecio hacia la importancia de los contenidos, y tal actitud coadyuva a que se produzca el fenómeno del cual actualmente somos herederos: el progresivo vaciamiento de contenidos en la escuela.

Es de hacer notar que el Nivel Inicial no fue ajeno a este fenómeno y la Didáctica era, y en muchos casos continúa siendo, un gran bagaje de instrumentos y de tecnología, pero sin contenidos explícitos.

Del mismo modo, no podemos dejar de plantear que no se puede simplificar la Didáctica diciendo que sólo hace referencia al proceso de la enseñanza, ya que abarca también todo lo referido a la comprensión psico-socio-afectiva, vinculada con el Sujeto de la Educación Inicial, el contexto institucional, y el socio-comunitario, que actúan como continentes, productores y condicionantes. Es decir, no focalizamos exclusivamente en los procesos de enseñanza, sino en las situaciones de enseñanza y el interjuego de la multiplicidad de variables y procesos que en estas situaciones de enseñanza se ponen en juego.

## 3. CAMPO DE LA DIDÁCTICA

El llegar a una aproximación acerca de cuál es el objeto de estudio de la Didáctica nos permite acercarnos a una definición de su campo.

¿De qué se ocupa la Didáctica?

De la situación de enseñanza, como situación compleja, tomando en consideración las diferentes dimensiones.

Sacristán[119] afirma que es conveniente diferenciar en la enseñanza tres fases (teoría, diseño y práctica).

De acuerdo con ellas, afirmamos que la Didáctica aborda la situación de enseñanza desde el plano de la reflexión, *nivel teórico*, desde el plano de la anticipación de la tarea, *nivel de la programación del diseño*, y desde el plano de la realidad, *nivel de la acción.*

La Didáctica es la disciplina que se ocupa de la teoría, el diseño y la práctica de la enseñanza en función de situaciones educativas concretas y particulares.

En vinculación con la definición enunciada de Didáctica, consideramos a la enseñanza como el conjunto de las acciones realizadas por el docente

[119] Sacristán. La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría de la enseñanza. En Pérez Gómez: *Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza.* Zero. Madrid, 1982.

de manera organizada y sistemática, posibilitadora y transmisora de contenidos educativos de los que han de apropiarse los alumnos.

En el presente texto, en relación con el campo de la Didáctica abordamos:

*Aspectos que se relacionan con el nivel teórico*

La teoría que busca iluminar la comprensión de la realidad en sus diferentes dimensiones, por ejemplo, con los diferentes desarrollos teóricos acerca del aprendizaje.

Las teorías del aprendizaje nos permiten comprender cómo es este proceso individual del alumno –nos interesa agregar– como sujeto escolar, concreto y social.

*Aspectos que se relacionan con el nivel de la acción*

En este texto, cuando se analizan ejemplos, traemos la realidad a través de algunas crónicas y registros, intentamos "fotografiar" la realidad para analizarla, a la luz del marco teórico. Los invitamos a ir armando un juego de interrogantes, una suerte de alternativas, un "caleidoscopio" de las intervenciones, actuaciones docentes, entendidas en su sentido amplio.

¿Cómo intervenir? ¿Cuando? ¿Por qué? ¿De acuerdo con qué supuestos? ¿En función de qué objetivos? ¿Presentando material? ¿Realizando un comentario verbal? ¿Con este grupo será necesario otro juego?

El caleidoscopio gira, todo cambia, los colores, las formas, el brillo, la luz; se configuran diferentes realidades, que representan las diferentes situaciones didácticas cotidianas en las que los docentes nos proponemos trabajar, enseñar, los niños aprender...

*Las relaciones entre teoría y práctica*

También a través del caleidoscopio miramos la misma "luz" (metafóricamente, una situación de enseñanza) y cada giro que realizamos para comprenderla representa una mirada diferente y enriquecedora que nos permite descubrir diferentes posibilidades, nos muestra diferentes aspectos de la misma "luz". Esta mirada multidimensional es la que ofrece al docente la mayor riqueza de comprensión, de modo tal que podrá generar con mayor riqueza diferentes formas de actuación que respondan a niños particulares en situaciones reales y contextos peculiares.

Recordamos a Vergnaud cuando en una entrevista afirma:

> Prefiero ver al docente más como un director de escena (...) no puede calcular todo de antemano (...) en la enseñanza no es posible calcular todo. Se puede calcular algo pero no todo, eso es imposible.[120]

[120] Vergnaud, G. "La Didáctica es una provocación". Entrevista realizada por M. E. Quaranta y C. Rajschmir.



En la medida en que, desde los diferentes marcos teóricos, podamos leer la realidad en toda su complejidad reconociendo sus múltiples dimensiones presentes en la situación de enseñanza, también podremos reconocer que las situaciones en las que el docente se propone enseñar se caracterizan por conformar configuraciones singulares, que se desarrollan de modo impredecible, condicionadas por contextos institucionales y sociohistóricos particulares, y es en este escenario donde el docente tiene que tomar decisiones, para ir construyendo sus modos de intervención, aquellos que considere más pertinentes, según las situaciones, más apropiadas para lo que busque enseñar.

La apropiación por parte del docente de instrumentos teórico-prácticos favorece la transformación de las situaciones didácticas cotidianas en objeto de conocimiento, de reflexión y de revisión constante de la intervención docente.

# Capítulo 5

# Dimensión didáctica de las teorías del aprendizaje

## 1. CÓMO SE APRENDE EN EL NIVEL INICIAL

La tarea educativa que despliegan los docentes se ve atravesada juntamente con otras variables (tales como: políticas educativas, modalidades institucionales, características de las disciplinas a enseñar) por el o los modelos psicológicos que ellos sostienen. En consecuencia, se hace necesario que el docente conozca y reflexione acerca de las concepciones que sustentan sus decisiones cotidianas, para fijar con claridad sus objetivos y desarrollar una organización metódica y fundamentada de su labor de enseñanza.

Al abordar la Didáctica en el Nivel Inicial a partir de los diversos desarrollos teóricos, nos encontramos con algunas dificultades, algunas de ellas originadas en que los aportes de las teorías del aprendizaje no fueron elaborados teniendo en cuenta específicamente la realidad de este nivel.

Otra situación problemática compartida con los otros niveles de la enseñanza se relaciona con el modo de abordar o transformar en propuestas didácticas las contribuciones de aquellos teóricos del aprendizaje que consideramos pertinentes y adecuadas a nuestros objetivos.

Nos interesa tratar de focalizar la problemática dentro del contexto escolar del Nivel Inicial.

En este nivel se ha enseñado generalmente siguiendo dos direcciones antagónicas:

- haciendo una "transmisión" desde un ente activo (el docente) a un ente pasivo (el niño) de una serie de saberes considerados relevantes.

O por el contrario,

- dejando librado al niño al descubrimiento a partir del contacto con el entorno, con los objetos, etc., con una mínima intervención del docente.



Si sostenemos que el Sistema Educativo debe garantizar la apropiación en forma democrática y equitativa de determinados saberes, y esta apropiación hace referencia entre otras cuestiones a los procesos de aprendizaje de los alumnos, la pregunta inmediata que surge es la siguiente: ¿cuáles son los procesos mediante los cuales los individuos se pueden apropiar de esos saberes?

Como ya muchos autores lo han explicitado, el problema se plantea cuando reflexionamos que, en general, estas teorías del aprendizaje no dan cuenta de la particular y complicada situación de la relación entre el alumno, el docente y la tarea que se despliega en la sala, y el contexto en el cual la situación se desarrolla.

Desde el punto de vista de la Didáctica no podremos hacer una simple y directa extrapolación de los conceptos generales de las teorías del aprendizaje y de sus métodos de investigación a la situación tan particular de la sala. En este punto el docente comienza a encontrar las primeras dificultades para convertirlas en propuestas didácticas.

Por ello debemos hacer una evaluación didáctica –al decir de J. G. Sacristán (1983)[121]– de las teorías del aprendizaje, para comprender que, aunque algunas de estas teorías aborden el proceso de aprendizaje como un proceso aséptico que transcurre en un mundo social, que sólo es un marco sin conflictos y sin características diferenciadoras, podremos realmente convertirlas en elementos participantes poderosos en la toma de decisiones didácticas, en la medida en que sepamos seleccionar, integrar y, si es necesario, completar sus aportes con una visión más acabada del complejo mundo socio-cultural en el que transcurre el proceso educativo.

## 2. POSTURAS ACTUALES REFERIDAS AL APRENDIZAJE: APORTES PARA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL NIVEL INICIAL

Cada teoría del aprendizaje ha definido una forma distinta de aprender. Ha puesto el acento en principios que explican modos de aprender diferentes, aun para los mismos objetos de aprendizaje.

Sin duda, debemos tener en cuenta que cada objeto disciplinar puede requerir una forma de aprendizaje distinta, y que es posible encontrar también algunos aspectos generales.

Pero tenemos que comenzar por aceptar que existen distintas formas de aprender, que no hay una mejor que la otra, sino que alguna es más pertinente según el objeto de conocimiento. Y que los distintos autores nos brindan diferentes perspectivas.

Los aportes que se presentan a continuación pueden confluir y enriquecer el campo de la Didáctica en el Nivel Inicial; se agregan a los que ya existen y valoramos, sea por su carácter histórico y precursor, sea por su permanencia y actualidad.

No se pretende realizar un inventario exhaustivo de las diferentes teorías del aprendizaje elaboradas hasta el presente. El objetivo ha sido se-

[121] José Gimeno Sacristán, 1983. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.* REI Argentina, 1986.

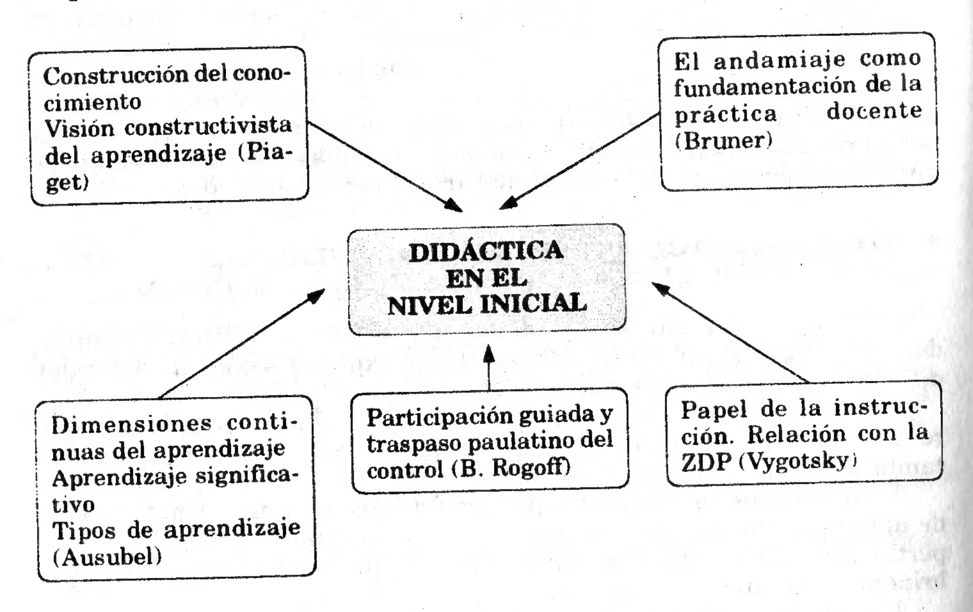
leccionar de aquellas que abordan con mayor explicitación la situación de los aprendizajes escolares, los conceptos considerados como una contribución vigente y enriquecedora a la Educación Inicial.

La mayor parte de las teorías del aprendizaje han brindado un conocimiento amplio acerca de cuáles son los procesos socio-afectivos y cognoscitivos del sujeto, y se han referido a las variadas formas en que se produce el aprendizaje espontáneo o en situaciones de laboratorio. Sin embargo, se hace necesario el acceso a un marco teórico que profundice con respecto al sujeto que interactúa en el contexto escolar.

Actualmente, continuamos sabiendo más sobre el sujeto psicológico que sobre el sujeto escolar. Es reciente la difusión de aquellas teorías del aprendizaje que podrían resultar instrumentalmente aplicables a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que proporcionan criterios para favorecer la construcción del conocimiento en el ámbito de la escuela infantil.

Esquematizamos los aportes teóricos que consideramos novedosos a fin de visualizar el mapa del trabajo.

**Esquema orientador**




## Visión constructivista del aprendizaje (Jean Piaget)

Es esta la teoría psicológica de mayor difusión y vigencia en los últimos 30 años. Tiene fuerte influjo en la tarea docente, en los diferentes niveles de la educación estatal y privada.

Sin embargo, debemos recordar la clara intención epistemológica de Piaget, que deriva en una amplia y profunda producción psicológica y en escasa preocupación por los temas pedagógicos.



Reconocido en general –y por él mismo– que Piaget no ofreció ideas originales en materia educativa, sus escritos en esta esfera reflejan la influencia de la corriente pragmática de la Escuela Activa. No obstante esto, muchos de sus colaboradores y discípulos han derivado de la teoría psicogenética principios y bases para la conducción de actividades destinadas a la enseñanza de niños y adolescentes.

La Epistemología genética aporta una visión innovadora acerca de cómo se construye el conocimiento.

La pregunta que guía la investigación científica, en términos de "¿Cómo se construye el conocimiento mayorante o mejorador?", es formulada, en esta concepción, con especial pertinencia desde el punto de vista de los aprendizajes espontáneos. La teoría de Piaget es considerada por muchos como una teoría del desarrollo, que explica cómo evolucionan las competencias intelectuales desde el nacimiento hasta la adolescencia, a través de la génesis de nociones vinculadas mayormente con la construcción de conceptos lógico-matemáticos, y del conocimiento físico.

Quienes hoy en día cuestionan el lugar del constructivismo en la escuela plantean que, si hacemos referencia al proceso de enseñanza, el constructivismo debería considerarse como sinónimo de rechazo a la enseñanza, o en todo caso, considerar la situación escolar ligada a la mera presentación de actividades que promuevan, de modo casi mágico y espontáneo, los procesos de aprendizaje que tienen relación exclusivamente con los procesos de desarrollo de las nociones, excluyendo así la presencia de contenidos de los denominados disciplinares.

Si deseamos abordar los aportes de Piaget, el primer concepto que podemos tomar es el concepto de inteligencia, entendida como proceso de adaptación a situaciones nuevas.

Decimos que inteligencia es una adaptación al medio, y también hablamos de adaptación en los animales. ¿Cuál sería la diferencia entre una adaptación de tipo exclusivamente biológica y la que se da en el hombre?

La diferencia que existe es que en el primer caso nos estamos refiriendo a una adaptación relacionada con el organismo visto desde el punto de vista orgánico, físico, concreto.

Nos encontramos con que el hombre tiene una relación con el mundo que no abarca únicamente su aspecto físico y orgánico, sino que incluye otro tipo de relación a la que llamamos psicológica.

Esto nos permite entender que a toda conducta del individuo, manifiesta o virtual, la sustenta una estructura construida por éste, que la permite y explica.

A su vez, toda estructura se pone de manifiesto a través de las conductas, sean éstas observables o no.

El hombre, mediante su inteligencia, que va más allá de la organización de su medio inmediato, puede tener un alcance universal espacio-temporal.

Esta nueva forma de adaptación, que no anula a la biológica sino que la integra, tiene un mayor campo, un mayor alcance y, por lo tanto, produce una relación más compleja y más rica del individuo con el medio. La organización de la inteligencia se convierte, pues, en un caso especial del proceso general de la adaptación.

La inteligencia está en armonía con el afuera por medio de la conducta adaptativa y en armonía consigo misma por medio de la organización.

Esto se logra a partir de dos procesos que se implican mutuamente: la asimilación y la acomodación. Mediante la asimilación, el individuo explora, incorpora y transforma elementos de su medio. Mediante la acomodación, el sujeto se modifica con el fin de poder resolver las situaciones particulares que se le presentan. Es necesario que estos dos procesos se encuentren en equilibrio para que podamos afirmar que nos hallamos en presencia de un proceso adaptativo.

Piaget afirma que la inteligencia es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras. El uso del término equilibrio supone armonía, coordinación y ajuste al menos entre dos factores: las estructuras cognoscitivas y su medio ambiente. La definición afirma que el equilibrio no es algo que se alcance inmediatamente, las estructuras cognoscitivas sólo tienden gradualmente hacia el equilibrio.

Piaget reconoce que las emociones influyen en el pensamiento y afirma de una manera repetida que ningún acto de inteligencia es completo sin la carga energética que el aspecto afectivo-emocional provee.

Este mismo autor considera que la inteligencia es un sistema de operaciones vivientes y actuantes. El conocimiento no lo obtiene un observador pasivo, ya que el conocimiento de la realidad es construido mediante la actividad humana.

Plantea Piaget que, como resultado de la constante tendencia hacia equilibrios más estables, se van creando continuamente nuevas estructuras. Observar el desarrollo intelectual nos permite la identificación de una serie de etapas caracterizadas justamente por la presencia de diferentes estructuras.

Podemos observar que, por un lado, los individuos de todas las edades deben adaptarse a su entorno y por supuesto lograr una clara organización de sus acciones, pero al mismo tiempo la diferencia en los esquemas y estructuras construidas y empleadas marca la diferencia entre los diversos estadios o etapas del desarrollo.

Es Piaget quien aporta la concepción sobre la naturaleza operatoria del pensamiento; mediante ella muestra el enorme valor del "hacer", del "operar" a los fines de comprender claramente la esencia del aprendizaje, poniendo en primer plano la relevancia de las operaciones en la constitución de las nociones fundamentales del pensamiento.

Es interesante destacar que este "hacer", el cual podría poner de manifiesto una mirada pragmática focalizada en un tanteo azaroso, se apoya en algo que se podría llamar "de investigación dirigida", aun en edades tempranas, porque implica una continuidad en la actividad asimiladora, continuidad que comienza en los primeros reflejos y hábitos y llega hasta lo que podríamos denominar las "estructuras más complejas" ya que conducen directamente a la utilización de mecanismos hipoteticodeductivos en la resolución de situaciones complejas.

Por ello podemos afirmar que Piaget concibe al aprendizaje como un proceso adaptativo que se desarrolla en el tiempo en función de respuestas dadas por el sujeto a un conjunto de estímulos anteriores y actuales.



Trataremos de mostrar el proceso de aprendizaje y comprender dónde está puesto su acento. El medio opone al sujeto situaciones perturbadoras, desequilibradoras del estado momentáneo de equilibrio del sujeto, a las cuales debe dar respuestas, compensando estas perturbaciones mediante acciones reales o virtuales. (Reequilibración en un nuevo estado superior y modificado respecto del anterior.)

El proceso de equilibración presente en el aprendizaje tiene como factor predominante un interjuego constante entre asimilación y acomodación.

Las situaciones del medio son perturbadoras en tanto y en cuanto provocan un desequilibrio en los esquemas del sujeto (de acción u operatorios) y éstos tienden a alimentarse con los nuevos elementos de la situación: es decir, tienden a incorporar, a asimilar los elementos de esa situación planteada. Esto lleva a una búsqueda activa por parte del sujeto, el cual logra compensar esas situaciones perturbadoras acomodando los esquemas a las situaciones presentadas. Una reequilibración: pero en sentido "mejorante" o "mayorante", es decir, obtiene un equilibrio superior al precedente y, por lo tanto, esquemas enriquecidos en complejidad y reestructurados en un estado superior.

En cuanto a las diferencias entre Piaget y otros autores referidos a los conceptos de desarrollo y aprendizaje, Piaget considera que el desarrollo implica la construcción de estructuras cognitivas en un proceso temporal por excelencia.

Este desarrollo se lleva a cabo por escalones sucesivos, por etapas, que siguen un orden fijo de sucesión, aunque las edades promedio varían de un individuo a otro.

Los factores que este autor considera constitutivos del desarrollo son los siguientes:

En primer término la maduración orgánica o maduración interna, producto de la herencia. No obstante, este factor que juega un rol sumamente importante en el orden invariable de construcción y sucesión de los estadios, no es suficiente para explicar todo el desarrollo y sólo representa un factor entre otros.

El segundo factor del desarrollo cognitivo se refiere a la experiencia física, experiencia adquirida en la acción efectuada sobre los objetos.

Se distinguen, según Piaget, dos tipos de experiencia:

a) la experiencia física, que actúa sobre los objetos;
b) la lógico-matemática, que también actúa sobre los objetos con el fin de conocer el resultado de la coordinación de las acciones.

El tercer factor, muy importante, pero nuevamente insuficiente por sí solo, es el de las interacciones sociales, factor que incluye lo educativo en el sentido más amplio. Sin embargo, para Piaget esta asimilación se encuentra siempre condicionada por las leyes de este desarrollo parcialmente espontáneo.

El cuarto factor que incide en el desarrollo es el de equilibración. Éste es el factor fundamental en este desarrollo que equilibra a los otros tres ya mencionados.

Piaget subordina el aprendizaje al desarrollo. Diferencia dos modos de aprendizaje: el aprendizaje en sentido amplio, que es asimilable al desarrollo, y el aprendizaje en sentido estricto: el que promueve la enseñanza de aspectos puntuales.

Los procesos de aprendizaje no implican únicamente la adquisición de información sino, esencialmente, aspectos referidos a la acción concreta, al pensamiento y a los vínculos afectivos y sociales del sujeto.

No es redundante afirmar que Piaget expresa que, por un lado, la asimilación implica la incorporación (y transformación) de un elemento exterior a un esquema (sensorio-motor o conceptual) y que, por otro lado, la acomodación se pone en juego como consecuencia de la necesidad de considerar las singularidades de los elementos a asimilar. Esto, desde el punto de vista del aprendizaje, implica una afirmación esencial: no hay objeto o situación externa a un sujeto que pueda ser aprehendido a menos que sea posible asimilarlo a los esquemas que el sujeto posee, en un momento determinado de su desarrollo.

Podemos ver entonces que nuestro alumno debe, sin lugar a dudas, ser puesto en contacto con lo real, debe realizar las acciones efectivas, las cuales le permitirán interiorizar la acción. Del mismo modo podremos afirmar la necesidad de que ponga en juego sus mecanismos operatorios para poder alcanzar un verdadero aprendizaje.

Por ello, siguiendo la línea clásica de las investigaciones piagetianas, siempre se procuró presentar a los alumnos situaciones que suscitasen desequilibrios, que llevasen a conflictos: ello está basado en la convicción teórica de que la construcción espontánea de las estructuras se apoya directamente en la superación de conflictos, en la reequilibración de los desequilibrios del funcionamiento intelectual.

Vemos entonces la importancia esencial, en el enfoque piagetiano, del mecanismo de equilibración, el cual es caracterizado por Piaget como una marcha continua hacia estados de mayor equilibrio. La pregunta que surge inmediatamente es: ¿qué pone en movimiento este proceso? La respuesta es clara y definitoria: la fuente de los progresos cognoscitivos se encuentra en los desequilibrios que los sujetos sienten como conflictos e incluso como contradicciones. Justamente mediante el esfuerzo que el sujeto pone en juego para resolver estos desequilibrios se dan nuevas coordinaciones entre esquemas de acción. Estas nuevas coordinaciones son las que le permiten ir superando las limitaciones de los conocimientos anteriores. Por ello visualizamos estas coordinaciones como los procesos que hacen posible compensar los desequilibrios iniciales y las podemos considerar auténticas construcciones.

A partir de estas consideraciones, se pudo observar el modo como fueron cambiando las clásicas situaciones de aprendizaje. La idea era ahora plantear problemas en los que, tarde o temprano, los alumnos se viesen enfrentados con conflictos entre los esquemas involucrados. Se supone que, con la toma de conciencia del conflicto, los sujetos llegarán a establecer nuevas coordinaciones, mediante las cuales resolver ese conflicto.

Podemos observar entonces cómo estos procedimientos pedagógicos conceden un papel fundamental a la actividad estructurante del alumno, ya que el conocimiento adquirido por aprendizaje no es jamás puro registro, ni copia, "sino el resultado de una organización en la que interviene en grados diversos el sistema total de esquemas de que dispone el sujeto".



De este modo, los estímulos adquieren otra dimensión en la teoría psicogenética: no se inscriben en el sujeto pasivo. El que va recibiendo estímulos es un sujeto activo que, por lo tanto, continuamente resignifica los estímulos en función de los instrumentos de conocimiento que posee.

Nos parece sumamente interesante destacar que Piaget no niega la existencia de estímulos y respuestas, sino que considera que entre el estímulo y la respuesta está la estructura del sujeto. Desde el punto de vista piagetiano, hay un estímulo, hay una respuesta pero fundamentalmente hay un sujeto que tiene ciertos esquemas de conocimiento, que, de acuerdo con el sistema estructural que posee, va a dar una significación particular a ese estímulo y va a manifestarse en consecuencia.

Desde el punto de vista de Piaget, el sujeto es el propio constructor de sus conocimientos y de las estructuras y esquemas que los evidencian.

También podemos recoger como un aporte sumamente interesante la fuerza que Piaget concede al concepto de construcción. Al considerar al sujeto como constructor de sus adquisiciones en interacción con el objeto, estas adquisiciones no necesitan reforzamiento para quedar establecidas, ni necesariamente la aprobación del adulto para conservarse. La motivación es inherente al propio proceso de construcción, no es externa al sujeto. Es él quien se interroga sobre el mundo y construye el conocimiento que da respuesta a esos interrogantes.

El rol del educador ha sido considerado desde las posturas constructivistas menos directivo que en las asociacionistas (debido a que en estas posturas el aprendizaje es condicionado desde fuera del sujeto que aprende). En la teoría piagetiana el protagonista principal es el sujeto que aprende, considerado como el constructor de su propio aprendizaje, puesto que se afirma que no hay posibilidad de adquirir ningún conocimiento salvo a través de la acción transformadora del niño sobre la realidad.

Sin embargo, es de suma importancia recordar que Piaget no plantea de ningún modo que el docente deba esperar pasivamente que el niño construya su propio aprendizaje, como un simple espectador del proceso. Por el contrario, deberá estar atento a varios aspectos. Por un lado, él no produce el aprendizaje desde fuera del sujeto, sino que debe dar al sujeto la posibilidad de ser el protagonista. Su rol será, pues, el de facilitador, orientador, cuestionador, en las diversas situaciones en las que el niño se enfrenta con el conocimiento.

También es de suma importancia entender que el docente debe conocer en qué punto o nivel de organización de conocimientos, diferentes o no, están los chicos. De este modo podrá ofrecerles variadas alternativas, distintos recursos materiales, planificando situaciones problemáticas que llevarán al niño a seguir haciéndose preguntas, reorganizando sus conocimientos, avanzando en ellos.

Este aporte modifica una concepción de aprendizaje donde "para comprender hay que escuchar bien, retener y repetir"; ahora podremos afirmar que "para comprender hay que actuar, pensar y transformar".

Podemos enunciar algunos aspectos relevantes de la teoría psicogenética, en relación directa con el aprendizaje:

Debemos conocer y tomar en consideración aquellos instrumentos de conocimiento que el niño posee en el punto de partida para enfrentarse al problema que le planteamos. Además de ello, es esencial plantear una secuencia de situaciones en las cuales se tratará que el niño use esos instrumentos para alcanzar nuevas coordinaciones, mediante progresivas reconstrucciones.

Hablar de plantearle problemas a los chicos obliga a reafirmar que el eje esencial es que sea el niño quien por sí mismo intente encontrar las soluciones. Para arribar a éstas no se le deben imponer arbitrariamente desde afuera determinados caminos, ni tampoco "reforzar" con premios o castigos los aprendizajes logrados o no.

A los fines de comprender mejor el modo como se enfrentan los niños a las situaciones problemáticas es importante tener en cuenta que muchas veces, aun cuando no alcancen a resolver "correctamente" el problema, pueden alcanzar soluciones que les resulten satisfactorias, las llamadas "soluciones de compromiso". Aunque las podamos juzgar "erradas", deben ser consideradas como indicadores de procesos constructivos de un pensamiento en constante evolución.

Por el otro lado, no podemos dejar de considerar que las investigaciones psicogenéticas originales no se habían dedicado al abordaje del tema de la apropiación de los contenidos escolares específicos.

Sintetizamos a continuación los conceptos fundamentales de la teoría:

- La investigación sobre la organización inteligente del sujeto, contemplando aspectos del desarrollo cognoscitivo, afectivo, moral, etc.
- La afirmación de una diferencia estructural entre el niño y el adulto (estadios o estructuras), a pesar de la identidad funcional entre ambos (Asimilación-Acomodación-Adaptación).
- Crítica a la concepción del juego como un mero ejercicio preparatorio, o como una actividad que satisfaría las necesidades presentes. El juego se asume como una actividad estructurante, que prepara la creación de construcciones más adaptadas.
- La idea de que "la acción es constitutiva de todo conocimiento". La acción material o práctica y virtual o simbólica presupone una organización regulada por los esquemas.
- La "objetividad" interpretada como una limitación a la que se aproxima el niño, mediante su actividad constructiva. A mayor acción del sujeto sobre el objeto, mayor objetividad y conocimiento del objeto.
- Las conceptualizaciones acerca del aprendizaje: a) aprendizaje en sentido estricto: conocimiento adquirido a través de la experiencia, y b) aprendizaje en sentido amplio, comprende a los realizados en sentido estricto, y a los procesos de equilibración, lo que equivale a hablar de desarrollo.
- La revalorización del "error constructivo" como parte del proceso de aprendizaje.
- La consideración del proceso de equilibración como generador de estructuras cada vez más estables y mejoradoras de las anteriores.
- El conflicto cognitivo como promotor de desequilibrios y como detonador del desarrollo intelectual.

Piaget investigó especialmente la *organización inteligente del sujeto,* aunque paralelamente se ocupó, entre otros temas, de la formación moral, de la afectividad, así como de algunas cuestiones relacionadas con la construcción del juego, el lenguaje y la vinculación de este último con el pensamiento.

Estas contribuciones han enriquecido el acervo conceptual de los docentes, y han modificado su concepción acerca de la infancia.

Sin embargo, la interpretación de esta teoría por parte de los docentes ha llevado a prácticas pedagógicas diversas. De modo general, señalaremos el haber adoptado como fines educativos los estadios piagetianos o el alcance de las diferentes estructuras.

De esta forma, se ha pretendido que los niños de Nivel Inicial alcancen el período de las operaciones concretas. Esto derivó en la inclusión de las nociones operatorias como contenidos educativos, y en la indicación de no introducir ciertos contenidos de enseñanza antes de una edad determinada.

Así, se privilegiaron también las áreas lógico-matemática y científica por sobre las otras, dado que las investigaciones piagetianas abundan en estos aspectos.

Otra de las interpretaciones de la teoría psicogenética llevó a promover la actividad por la actividad misma, es decir, el activismo. Se alegó que así se favorecía la autonomía y la curiosidad de los niños, y se destacaba la creatividad. A los contenidos de enseñanza no se les prestó ninguna atención. Debía permitírsele a cada niño trabajar dentro de la estructura de su nivel y a su propio ritmo.

La hipótesis del Desfase óptimo o Fase sensible hacía pensar que el docente, conociendo las competencias de cada alumno en cada dominio, le presentaría una experiencia que lo llevara a descubrir y crear nuevas ideas. Se promovió el aprendizaje por descubrimiento, a partir de la aseveración piagetiana: "Todo aquello que le enseñamos al niño, le impedimos descubrirlo por sí mismo".

La Didáctica en el Nivel Inicial no puede plantearse dejar de enseñar para limitarse a esperar que el chico aprenda creándole las condiciones mejores, al poner a su alcance los elementos para ello.

Actualmente, una pedagogía constructivista considera que los esquemas de acción no funcionan ni se construyen en el vacío. El niño construirá sus estructuras a través de los contenidos educativos, y estos contenidos no podrán ser sólo "descubiertos", sino que han de ser enseñados y transmitidos.

La interacción docente-alumno es fundamental para que se produzcan buenos aprendizajes. El docente determinará un "clima" en el grupo, y esto supone para el alumno interés y motivación por lo que debe aprender.

El niño, además, aprenderá contenidos específicos, y esto deberá ampliarse con la investigación, por parte de los docentes y pedagogos, de nuevos objetos de conocimiento, apoyándose en un análisis de las tareas escolares.

Para enseñar, debemos privilegiar como estrategia metodológica el planteo de situaciones problemáticas a los niños, de modo tal que deban poner en juego conceptos, procedimientos y actitudes para resolver el problema explicitado.

## El andamiaje como fundamentación de la práctica docente (Jerome Bruner)

Jerome Bruner es uno de los psicólogos cuya trayectoria de trabajo ha abarcado diferentes problemáticas referidas especialmente a la psicología de la educación y a la psicología educativa.

Sus escritos reflejan preocupación por profundizar temáticas que tratan sobre: el desarrollo de los sistemas de representación, la adquisición del lenguaje y su papel en el desempeño de las funciones comunicativas, investigaciones y estudios sobre la percepción, el lugar de la cultura en el desarrollo cognitivo, la problemática educativa, etc.

En sus autobiografías, expresa las diferentes influencias teóricas que determinaron su desarrollo personal y profesional, destacando entre otros a Piaget y a sus colaboradoras Barbel Inhelder y Herminie Sinclair, a Tolman, Dewey, Mac Dougall, y especialmente a Lew Vygotsky.

Se considera que Bruner fue uno de los primeros seguidores de este último y el que contribuyó a difundir su obra en el mundo occidental.

Siguiendo la tradición piagetiana, Bruner otorga especial atención en el proceso de aprendizaje a las estructuras cognitivas del sujeto, como resultado de los procesos cognitivos o procesos de conocimiento.

Estos procesos cognitivos son:

- Procesos de conceptualización.
- Procesos de codificación y organización de un sistema de códigos (identificación de las particularidades de los objetos).

Considera que en el desarrollo cognitivo del sujeto se distinguen tres modalidades de representación:

- la acción;
- las imágenes mentales;
- el lenguaje.

La representación es el producto final de procesos de codificación que llevan a los procesos de conceptualización.

Para Bruner, la escuela debería ser algo más que la extensión de la experiencia cotidiana, constituyéndose en un espacio para el descubrimiento.

El objetivo que este autor propone para la labor educativa es que el individuo desarrolle los procesos cognitivos, de modo tal que sea capaz de trascender las vías culturales, de innovar, de crear una cultura netamente personal. "...Cada hombre debe ser su propio artista, su propio científico, su propio historiador, su propio navegante."[122]

[122] Jerome Bruner. *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos de Jesús Palacios. Morata. Madrid, 1988.

Teniendo en cuenta estos objetivos propuestos para la escuela, Bruner postula que el tipo de aprendizaje a ser priorizado en la labor pedagógica deberá ser el aprendizaje por descubrimiento. Éste consiste en presentar a los niños situaciones organizadas cuidadosamente, para que ellos sean llevados a descubrir el principio subyacente. (Ejemplo: cajas huecas para insertar bloques con distintas formas geométricas, sin mostrar al niño cómo jugar con el material.)

Bruner señala la importancia del rol docente en el proceso de aprendizaje por descubrimiento, dado que aquél debe proporcionar a los niños tanto tareas prácticas para aplicar la información como actividades para recordarla.

También el maestro presentará los contenidos de tal modo que puedan conectarse e integrarse en la estructura de conocimientos previamente establecida.

Este autor es además reconocido por sus investigaciones referidas al desarrollo de la competencia lingüística o comunicativa desde el nacimiento, que analizan la conformación de formatos en proceso de negociación entre madre-niño, por la atribución de sentidos a palabras y frases.

Bruner introduce el concepto de "andamiaje" (scaffholding) a partir de la noción de "zona de desarrollo Vygotsky". El supuesto fundamental del andamiaje es que el adulto "sostiene" y "andamia" los esfuerzos y logros del niño, afirmando que la intervención de las madres estará en proporción inversa respecto de las competencias del niño. A mayor dificultad, mayor directividad en la intervención materna. Estas intervenciones, cuya función es sostener los progresos de los niños, son contingencias a las dificultades que éstos encuentran en la tarea.

Algunos de los conceptos de Jerome Bruner, especialmente el referido al andamiaje, dan una nueva visión a la relación entre el adulto y el niño, sea este adulto la madre o algún otro adulto significativo (en nuestro caso: los docentes de Nivel Inicial).

Plantea Bruner que el lenguaje es (en el sentido de Vygotsky y en el de Dewey) una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas. El pensamiento es un modo de organizar la percepción y la acción. Pero todos estos elementos, cada uno a su manera, también representan las herramientas y mecanismos existentes en la cultura para usar en la ejecución de la acción.

Continuando con el mismo pensamiento, pero esta vez referido específicamente al lenguaje, Bruner dice en "En busca de la mente":

> La versión lingüística es una forma particularmente interesante de andamiaje. Depende del establecimiento de formatos. Un formato es un pequeño microcosmos, una tarea en que madre e hijo comparten la intención de que algo se haga con palabras. Al principio, lo que el niño no puede dominar en el formato, su madre lo hace por él.
>
> Los formatos son como piececillas de la cultura, pero piececillas cruciales, pues son las primeras tajadas de cultura a partir de las cuales generalizará el niño.

Trasladando esta situación a la interacción docente-niño se podría afirmar que la intervención educativa eficaz es siempre relativa, en función de la actividad autoestructurante del alumno, pero, por ello mismo, necesita traducirse en niveles diferentes de ayuda y de direccionalidad, según cada caso.

En su obra Bruner hace referencia a lo que se ha llamado: "la revolución de la enseñanza".[123] Ésta consiste en la intención de iniciar más temprano a los niños en el conocimiento de las disciplinas que son objeto de aprendizaje, revisando el currículum escolar y las cuestiones que debe abarcar.

La aseveración de Bruner acerca de "que es posible enseñar cualquier materia a cualquier persona, sea cual fuere su edad, siempre que se haga de forma interesante y sincera" ha dado lugar a diversas interpretaciones. Algunos han mal interpretado a su autor, comparándolo con el padre del conductismo, Watson, quien aseguraba: "dadme una docena de niños sanos y haré de éste un maleante y de aquél un hombre respetable".

Bruner no acuerda con estas ideas conductistas. Sus principios en materia educativa son más profundos y coherentes. Él considera que los diferentes cuerpos teóricos y de destrezas (disciplinas) pueden traducirse o transformarse a un modo de presentación tal que le permita al niño su apropiación en función de sus posibilidades actuales o potenciales.

Esta enseñanza se implementará a partir de propuestas educativas más concretas y tangibles e irá adquiriendo gradualmente formas de presentación cada vez más complejas y conceptuales.

Para Bruner la concepción curricular es espiralada. El currículum no debe ser lineal, sino que retomará constantemente y a niveles cada vez más complejos los núcleos fundamentales de cada disciplina.

Otros aspectos educativos elaborados por este autor refieren al análisis de las determinantes socioeconómicas del desarrollo cognitivo, desde los problemas de transculturación a la influencia del origen social.

Los conceptos de Bruner sobre el andamiaje son de particular interés para la construcción de prescripciones didácticas generales: se revaloriza el lugar del adulto como "mostrador" "mediador". Y al otorgarle a la imitación un lugar fundamental en el proceso de aprendizaje, se la reconoce como una actitud natural por parte del ser humano, el cual, desde la etapa de la niñez, podrá de este modo encarar un paulatino proceso de toma de decisiones y control de las situaciones.

## El papel de la instrucción. Relación con la Zona de desarrollo próximo (Lew Vygotsky)

Históricamente Vygotsky necesita plantear el concepto de la Zona de desarrollo próximo, para explicar el concepto de que la formación superior del pensamiento es una construcción socio-cultural, de la cual el individuo se apropia primero mediante un proceso intersubjetivo y posteriormente por un proceso intrasubjetivo, o sea: pasa de la apropiación externa, hasta

[123] Op. citada en 122.



convertirla en una construcción interna. Vygotsky explica cómo el individuo logra ese proceso, y plantea qué es una construcción socio-cultural. Esto nos permitirá afirmar que esa construcción de las funciones superiores no viene dada solamente desde lo genético, sino que tiene que ver con una interacción con el medio socio-cultural.

Desde la mirada del Nivel Inicial, de su dimensión pedagógico-didáctica, estas conceptualizaciones implican cambiar el lugar del adulto –en nuestro caso del adulto-docente–: al plantear Vygotsky que este desarrollo del ser humano no sólo es individual, no sólo es en conjunto con otros (una interacción social, en el transcurso de la cual se confrontan ideas) sino que se pone un gran énfasis en que el otro, el adulto, el que más sabe, etc., etc., es quien en primer lugar, en una "incidencia e influencia externa", permite que el individuo se apropie de los instrumentos culturales, para luego proceder a una reconstrucción interna.

La obra de Vygotsky ha cobrado vigencia a partir de sus concepciones acerca del aprendizaje, y de sus implicancias en la tarea escolar. Si bien esta teoría fue pensada hace más de cincuenta años, los escritos vygotskyanos han sido revalorizados, por sus contribuciones a la comprensión de la problemática educativa actual.

El concepto de desarrollo, central en las teorías del aprendizaje, es considerado desde una óptica singular en la obra de Vygotsky. "...El proceso de desarrollo sigue al del aprendizaje." (Vygotsky, 1956)

Así, Vygotsky asigna un papel preponderante al proceso de aprendizaje, el cual condiciona y subdetermina al proceso de desarrollo.

La importancia fundamental de las otras ideas de Vygotsky radica en la integración que realiza entre los conceptos de acción y significado, los instrumentos de conocimiento y los de la acción, la actividad individual y social.

Para Vygotsky, los significados provienen del medio social externo, pero deben ser asimilados o interiorizados por cada niño concreto.

El aprendizaje presupone un carácter social específico y en proceso por el cual los niños ingresan en la vida intelectual del entorno.

Según Vygotsky, el sujeto no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Esto es posible por la mediación de instrumentos, que son utilizados para extender su capacidad de acción.

De este modo, se distinguen dos tipos de instrumentos mediadores: los que actúan modificando al propio sujeto y a través de éste a los estímulos, llamados signos.

Este mundo intermedio adquiere, mediante la cultura, un carácter de realidad objetiva que el niño irá conquistando, gracias a la ayuda de los adultos. Así logrará, progresivamente, interiorizar instrumentos, adquiriendo capacidades de atención, memoria y formación de conceptos en su actuación externa compartida. Este mundo será intrapsicológico, cuando estos instrumentos sean interiorizados como capacidades reales.

Si el niño se encuentra inmerso en un contexto de signos y herramientas convenientes, podrá superar los límites de sus capacidades reales, constituyéndose una Zona de desarrollo potencial.

Trasladando esta situación a la interacción docente-niño se podría afirmar que la intervención educativa eficaz es siempre relativa, en función de la actividad autoestructurante del alumno, pero, por ello mismo, necesita traducirse en niveles diferentes de ayuda y de direccionalidad, según cada caso.

En su obra Bruner hace referencia a lo que se ha llamado: "la revolución de la enseñanza".[123] Ésta consiste en la intención de iniciar más temprano a los niños en el conocimiento de las disciplinas que son objeto de aprendizaje, revisando el currículum escolar y las cuestiones que debe abarcar.

La aseveración de Bruner acerca de "que es posible enseñar cualquier materia a cualquier persona, sea cual fuere su edad, siempre que se haga de forma interesante y sincera" ha dado lugar a diversas interpretaciones. Algunos han mal interpretado a su autor, comparándolo con el padre del conductismo, Watson, quien aseguraba: "dadme una docena de niños sanos y haré de éste un maleante y de aquél un hombre respetable".

Bruner no acuerda con estas ideas conductistas. Sus principios en materia educativa son más profundos y coherentes. Él considera que los diferentes cuerpos teóricos y de destrezas (disciplinas) pueden traducirse o transformarse a un modo de presentación tal que le permita al niño su apropiación en función de sus posibilidades actuales o potenciales.

Esta enseñanza se implementará a partir de propuestas educativas más concretas y tangibles e irá adquiriendo gradualmente formas de presentación cada vez más complejas y conceptuales.

Para Bruner la concepción curricular es espiralada. El currículum no debe ser lineal, sino que retomará constantemente y a niveles cada vez más complejos los núcleos fundamentales de cada disciplina.

Otros aspectos educativos elaborados por este autor refieren al análisis de las determinantes socioeconómicas del desarrollo cognitivo, desde los problemas de transculturación a la influencia del origen social.

Los conceptos de Bruner sobre el andamiaje son de particular interés para la construcción de prescripciones didácticas generales: se revaloriza el lugar del adulto como "mostrador" "mediador". Y al otorgarle a la imitación un lugar fundamental en el proceso de aprendizaje, se la reconoce como una actitud natural por parte del ser humano, el cual, desde la etapa de la niñez, podrá de este modo encarar un paulatino proceso de toma de decisiones y control de las situaciones.

## El papel de la instrucción. Relación con la Zona de desarrollo próximo (Lew Vygotsky)

Históricamente Vygotsky necesita plantear el concepto de la Zona de desarrollo próximo, para explicar el concepto de que la formación superior del pensamiento es una construcción socio-cultural, de la cual el individuo se apropia primero mediante un proceso intersubjetivo y posteriormente por un proceso intrasubjetivo, o sea: pasa de la apropiación externa, hasta

[123] Op. citada en 122.



convertirla en una construcción interna. Vygotsky explica cómo el individuo logra ese proceso, y plantea qué es una construcción socio-cultural. Esto nos permitirá afirmar que esa construcción de las funciones superiores no viene dada solamente desde lo genético, sino que tiene que ver con una interacción con el medio socio-cultural.

Desde la mirada del Nivel Inicial, de su dimensión pedagógico-didáctica, estas conceptualizaciones implican cambiar el lugar del adulto –en nuestro caso del adulto-docente–: al plantear Vygotsky que este desarrollo del ser humano no sólo es individual, no sólo es en conjunto con otros (una interacción social, en el transcurso de la cual se confrontan ideas) sino que se pone un gran énfasis en que el otro, el adulto, el que más sabe, etc., etc., es quien en primer lugar, en una "incidencia e influencia externa", permite que el individuo se apropie de los instrumentos culturales, para luego proceder a una reconstrucción interna.

La obra de Vygotsky ha cobrado vigencia a partir de sus concepciones acerca del aprendizaje, y de sus implicancias en la tarea escolar. Si bien esta teoría fue pensada hace más de cincuenta años, los escritos vygotskyanos han sido revalorizados, por sus contribuciones a la comprensión de la problemática educativa actual.

El concepto de desarrollo, central en las teorías del aprendizaje, es considerado desde una óptica singular en la obra de Vygotsky. "...El proceso de desarrollo sigue al del aprendizaje." (Vygotsky, 1956)

Así, Vygotsky asigna un papel preponderante al proceso de aprendizaje, el cual condiciona y subdetermina al proceso de desarrollo.

La importancia fundamental de las otras ideas de Vygotsky radica en la integración que realiza entre los conceptos de acción y significado, los instrumentos de conocimiento y los de la acción, la actividad individual y social.

Para Vygotsky, los significados provienen del medio social externo, pero deben ser asimilados o interiorizados por cada niño concreto.

El aprendizaje presupone un carácter social específico y en proceso por el cual los niños ingresan en la vida intelectual del entorno.

Según Vygotsky, el sujeto no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Esto es posible por la mediación de instrumentos, que son utilizados para extender su capacidad de acción.

De este modo, se distinguen dos tipos de instrumentos mediadores: los que actúan modificando al propio sujeto y a través de éste a los estímulos, llamados signos.

Este mundo intermedio adquiere, mediante la cultura, un carácter de realidad objetiva que el niño irá conquistando, gracias a la ayuda de los adultos. Así logrará, progresivamente, interiorizar instrumentos, adquiriendo capacidades de atención, memoria y formación de conceptos en su actuación externa compartida. Este mundo será intrapsicológico, cuando estos instrumentos sean interiorizados como capacidades reales.

Si el niño se encuentra inmerso en un contexto de signos y herramientas convenientes, podrá superar los límites de sus capacidades reales, constituyéndose una Zona de desarrollo potencial.

Resulta de particular importancia establecer una diferencia entre aquello que el sujeto puede aprender por sí mismo y aquello que es capaz de aprender con ayuda de otros "mediadores". La distancia que existe entre el Nivel de desarrollo real y el Nivel de desarrollo potencial es lo que Vygotsky denomina Zona de desarrollo próximo.

Al incluir este último concepto en su teoría, Vygotsky muestra su preocupación no sólo por la evaluación psicológica del niño, sino también por la evaluación pedagógica de la práctica educativa. El docente se constituye en mediador fundamental para potenciar posibilidades de desarrollo real, por medio de su acción educacional.

Cuando tratamos de abordar los aportes que Vygotsky puede hacer a esta perspectiva didáctica propia del Nivel Inicial, encontramos que sus aportes sobre la ZDP, ponen al docente de Jardín en la inmejorable posición de verse a sí mismo como enseñante en una etapa de la vida en la cual muchas veces se considera al desarrollo como desligado, o al menos no condicionado, en gran medida, por la instrucción escolar.

Quizás las contribuciones de Vygotsky, como así también las de sus seguidores (incluyendo entre éstos los importantes aportes de Bruner), produzcan mayores modificaciones en las estrategias metodológicas concretas de los docentes de Nivel Inicial. Lo que, sin lugar a duda, aportan es la comprensión de que las prácticas llevadas a cabo por los docentes en la cotidianeidad de la sala, cada una de ellas son una práctica didáctica: el docente no sólo enseña cuando da "clase"; todas las intervenciones de este docente en relación con el niño se producen dentro de la ZDP y se constituyen por lo tanto, de modo más o menos explícito, en acciones didácticas.

## Una mirada cultural sobre el aprendizaje y la enseñanza en el Nivel Inicial. Participación guiada y traspaso paulatino del control (Bárbara Rogoff)

B. Rogoff plantea cómo puede darse la relación entre niños y adultos (alumnos y docente en nuestro caso). Recoge consideraciones de Vygotsky y de Piaget sobre los procesos constructivos y sobre la incidencia del medio socio-cultural.

Aborda el lugar de la instrucción, la incidencia del mundo adulto, al plantear que esta intervención, esta mediación, se tiene que dar porque de lo contrario el individuo no podría introducirse en el mundo adulto y construir las funciones superiores.

Rogoff se pregunta cómo se da esta acción entre el niño y el adulto. ¿Consiste en que el adulto esté al lado del niño? No. ¿En que el adulto hable y el niño escuche? No, el proceso no es ni tan lineal, ni único, ni sencillo. Podrán estar juntos en la ZDP el adulto y el niño, pero también habrá que definir de qué modo están juntos. La respuesta es compleja: el modo depende de factores culturales. Esto no equivale a decir que las funciones superiores están directamente condicionadas por el contexto socio-cultural, sino que hacemos referencia al modo de relacionarse ambos protagonistas en los diferentes contextos socio-culturales.

Podemos considerar a Rogoff como una "lectora inteligente" de Piaget, de Vygotsky y de Bruner, cuyos aportes, trasladados al contexto del Nivel Inicial, reorganizan mucho de lo que estos autores dicen, de tal manera que se vuelve más legible, comprensible y adecuado...

Partiendo de Rogoff podemos plantear lo siguiente: el modo de actuar dentro de la ZDP estará de acuerdo con el contexto cultural real. Por ejemplo, en sociedades primarias, mientras la mamá desarrolla sus actividades el bebé participa de las actividades que ella desarrolla.

En una sociedad occidental y urbana los protagonistas están en la ZDP tanto en la casa como también en la escuela. En la escuela los niños están en la ZDP de un modo sistemática e intencionadamente organizado, planteando culturalmente las metas a las que se debe llegar.

¿Qué puede aportar Rogoff al Nivel Inicial? El Nivel Inicial está más impregnado de las modalidades culturales de los chicos, aunque sea en un contexto escolar, que cualquier otro nivel del sistema, porque la cultura escolar es mucho más dependiente del contexto del cual proviene el niño de lo que ocurre en la escuela secundaria. Si analizamos una escuela secundaria, veremos que ella está condicionada por el contexto, pero tiene una cultura "secundaria" con un alto grado de generalidad: de tal manera que podemos encontrarnos con escuelas secundarias muy semejantes en Jujuy, en la Capital Federal o en Córdoba.

Por el contrario las actividades en el Nivel Inicial, como el chico es un portador menos "filtrador" y más "directo" de la cultura de la familia, tienen un grado de pregnancia mucho mayor que las actividades de la escuela secundaria.

Es cierto que en el Jardín también existen una "cultura escolar" y una cultura extraescolar. Pero el alumno y su grupo familiar son portadores más "plenos" y su cultura "extraescolar" penetra de un modo más completo y directo: la cultura escolar atiende más a los marcos culturales específicos de los cuales sus alumnos son portadores, que en otros niveles del sistema educativo.

Tomando los conceptos de Rogoff sobre la participación guiada y el pasaje paulatino del control de la situación, consideramos que cada contexto cultural le asignará otra significación, y esto dependerá fundamentalmente de lo que en cada contexto socio-cultural se priorice para ser enseñado al niño.

Éste es un aporte esencial de Rogoff: que la relación adulto-niño (docente-alumno) no es igual en diferentes contextos culturales. En algunos casos, esa participación guiada consiste directamente en ayudar al chico a resolver situaciones, en otros es el chico el que ayuda en la resolución de situaciones adultas, en otra es un "mirar lo que el adulto hace", en otra es "imitar lo que el adulto hace", etc.

Teniendo en cuenta las prácticas que tienen lugar en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes, B. Rogoff nos aporta un enfoque que aborda las propuestas de interacción entre adultos y niños de un modo muy interesante. Debemos hacer la salvedad de que esta autora no se refiere en especial a lo que acontece dentro de la situación de una institución de Nivel Inicial, pero de todos modos, dadas las especiales características de los protagonistas de la situación escolar, por sus edades y por el tipo de

vínculo que establecen, creemos que algunas de sus conclusiones pueden resultar una contribución importante.

Este enfoque da a la actividad cotidiana, con particular intensidad, carácter específicamente humano y social, pues analiza la acción humana desde los contextos socio-culturales particulares en las cuales ella se lleva a cabo, procurando resaltar en todo momento la esencial importancia que tiene conocer y comprender los valores, medios, instrumentos con que cada sociedad y grupo social cuenta para llevar a cabo la función de integrar los niños a la sociedad. Esta integración es en cierto modo relativa, ya que parte de considerar que la integración dentro del grupo social no es un proceso posterior sino que el niño desde el momento del nacimiento ya se encuentra integrado en un particular entorno social y cultural.

Cuando habla de sociedad, Rogoff no se refiere a definiciones con un alto grado de abstracción y generalidad sino que pone especial acento en el tema de las metas compartidas y las acciones concretas que los individuos que la componen llevan a cabo y efectivizan, tomando como referente tanto los instrumentos que poseen para llevar a cabo estas acciones como el sistema de valores que se sostengan en esa sociedad particular y los medios utilizados por las generaciones para trasmitirlos a las generaciones más jóvenes.

De este modo, los conceptos de aprendizaje y de enseñanza alcanzan especial relevancia en los aportes de Rogoff.

Es imposible separar las tareas de enseñanza, sean ellas espontáneas o intencionales, del contexto socio-cultural donde tienen lugar. Como un concepto sumamente interesante Rogoff plantea que el sujeto, en este caso el niño, participa ya desde el momento del nacimiento de un modo ciertamente activo, y en compañía de otros, sean adultos o niños, de toda una serie de actividades que en sí mismas implican metas socioculturalmente definidas, cuya utilización exige destrezas específicas que habrá de adquirir el que aprende. Destrezas y contenidos de conocimiento que son, por supuesto, valorados por ese grupo como imprescindibles para ellos.

Vemos entonces cómo, en sus aportes, Rogoff hace un interesante acercamiento al tema sobre cómo el aprendizaje de este niño se produce fundamentalmente a través de la participación o de la observación activa, llevadas a cabo fundamentalmente en actividades cotidianas propias de una cultura o grupo social.

Respecto a estos puntos, P. Lacassa (1990)[124] resume en el prólogo lo siguiente:

..............................................................................................................

1. El conocimiento, adquirido por medio del aprendizaje, es inseparable del contexto, desde el que surge y en el que se utiliza y de la actividad en la que el aprendiz participa.
2. Las metas del aprendizaje, relacionadas sin lugar a dudas con aquello que ha de aprenderse, están definidas desde la comunidad, ya que el proceso, no siempre intencional, es inseparable de actividades útiles y significativas en esa comunidad. Las diferencias culturales adquieren enorme significación cuando se analizan las diferencias entre las metas propuestas, implícita o explícitamente.
3. El aprendiz entra en contacto con los instrumentos socioculturalmente definidos, cuya utilización exige destrezas específicas que habrá de adquirir el que aprende. El concepto de *participación guiada*, desde este punto de vista, es inseparable del de aprendizaje.

Podemos ver entonces que B. Rogoff hace referencia explícita al concepto de participación guiada como una modalidad de interacción adulto-niño, la cual asume determinadas características y presenta condicionamientos claramente definitorios.

Requiere por un lado comprender que esta participación se da en una comunidad donde es posible distinguir miembros que cumplen diversas funciones, ya sea por razones de edad, o por tareas que la misma comunidad considera esenciales. Esta diferencia define que la interacción que se establece entre los miembros de la comunidad tampoco es idéntica en todos los casos.

Cuando analizamos la relación adultos-niños, podemos observar que esta interacción responderá a roles diferenciados que están definidos socioculturalmente. Cada contexto cultural "espera" algo de los miembros de esta relación. El adulto puede ser, especialmente en las que denominamos "culturas occidentales", el docente. En otros contextos culturales se podrá ampliar el concepto al de "cuidadores", sin descalificación del término, sino con la intención de incluir también a padres, parientes o miembros de la sociedad que, sin títulos formalizados, asumen la tarea de "formar" a los niños e incluirlos paulatinamente en las tareas definidas comunitariamente como necesarias para el desarrollo del individuo y de la sociedad de la cual forma parte.

Podemos ver entonces que los diversos contextos culturales asignan características particulares a la relación, a los protagonistas de esa relación y a las responsabilidades que cada uno de ellos deberá asumir: "los papeles y funciones asignados están definidos socioculturalmente"[125], nos dice Rogoff. La relación entre ambos miembros puede ser más o menos simétrica; las tomas de decisiones en el interjuego pueden estar más o menos compartidas, la autonomía del niño-alumno-aprendiz, con respecto a su proceso de aprendizaje, puede implicar un mayor o menor grado de autonomía, etc.

No podemos dejar de señalar que los conceptos de Rogoff parten siempre de la consideración de la existencia de más de un protagonista en esta situación de aprendizaje, por lo tanto implica siempre, al igual que en toda relación intersubjetiva, procesos de comunicación, sean éstos verbales o no verbales, con la necesidad de compartir códigos enmarcados en contextos que pueden no ser similares como punto de partida, pero que deberán tender a ser compartidos.

Destacamos la particular atención que Rogoff pone en la necesidad de

[124] Bárbara Rogoff. *Aprendices del pensamiento.* Paidós, 1992.

[125] Op. citada en 124.

que las actividades en las cuales se comprometen los individuos de una comunidad –en nuestro caso podríamos focalizar sus apreciaciones en la particular configuración que constituye la comunidad del "Jardín Maternal y de Infantes"– sean "culturalmente valoradas". Este concepto acerca la idea de la "significatividad" de los aprendizajes a factores culturales compartidos y percibidos como necesarios.

Esta "significatividad o relevancia cultural" hace que los procesos de apropiación que se dan durante la participación guiada estén íntimamente unidos a los aportes vygotskyanos referidos a la "ley de doble formación", el doble camino de los procesos interpsicológicos e intrapsicológicos.

Hacer referencia al concepto complementario emitido en sus textos por B. Rogoff: el de transferencia gradual de responsabilidad (que se da en la interacción entre el maestro y el aprendiz) nos remite directamente al concepto vygotskyano de Zona de desarrollo próximo. Implica explicar y ampliar la definición de la situación dada por Vygotsky: en la Zona de desarrollo próximo es donde el adulto va transfiriendo paulatinamente el control de la situación a su alumno o aprendiz.

Esta transferencia de responsabilidades, que se da en la Zona de desarrollo próximo, requerirá que el adulto organice las actividades infantiles para alcanzar esta meta. Por ello, desde nuestro interés por una perspectiva de la Didáctica en el Nivel Inicial, podemos también apropiarnos de estos conceptos de Rogoff, los cuales hacen especial hincapié en los esfuerzos explícitos para guiar el desarrollo infantil que podemos encontrar muchas veces de un modo implícito en la práctica y actividades rutinarias de la vida cotidiana, no únicamente en aquellas actividades que tradicionalmente tenían una intencionalidad "instructiva".

Lo novedoso del planteo de Rogoff es hacer especial referencia al proceso de participación guiada definiéndola como el modo en que el adulto construye puentes entre lo que el niño sabe y la nueva información que deberá aprender. El acento está puesto fundamentalmente en estructurar y apoyar los esfuerzos de los niños y esto nos importa sobremanera, comenzar paulatinamente a transferirle la responsabilidad de la situación para que de este modo pueda lograr la resolución de los diferentes problemas y situaciones que se le van presentando.

Vemos de este modo la importancia radical que tiene la colaboración entre los diferentes protagonistas de la situación educativa: la interacción social se constituye de este modo en un fundamento didáctico esencial.

## Dimensiones continuas del aprendizaje. Tipos de aprendizaje. Aprendizaje significativo (David Ausubel)

David Ausubel nos brinda una particular visión del proceso de aprendizaje. Debemos ser muy cuidadosos al reflexionar acerca de sus propuestas, ya que podrían prestarse con facilidad a una interpretación confusa o errónea.

Resulta de particular interés para una Didáctica en el Nivel Inicial la caracterización que Ausubel hace de los tipos de aprendizaje posibles, demarcando dos dimensiones continuas, una que va desde el aprendizaje por descubrimiento al aprendizaje por recepción, y la otra que va desde el aprendizaje memorístico al aprendizaje significativo.

Ausubel postula que el verdadero aprendizaje es el significativo. El término "significativo" alude a la posibilidad del sujeto de establecer relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre lo que se aprende y lo que ya se conoce. El autor insiste en enfatizar las características del aprendizaje significativo. Ante todo es necesario que el nuevo material, el contenido que se le ofrece al niño, sea potencialmente significativo. El contenido debe poseer una cierta lógica intrínseca, un significado en sí mismo. Si el contenido es vago o arbitrario no es significativo desde la perspectiva de la lógica.

Además de la significatividad lógica, el contenido deberá resultar significativo desde el punto de vista psicológico, de manera que el niño esté en condiciones de insertar el nuevo conocimiento en sus esquemas de asimilación ya conocidos por medio de sus experiencias previas de aprendizaje. De esto se deriva la fundamental importancia que adquieren los saberes previos en el proceso de aprendizaje.

Como un tercer factor de importancia, Ausubel señala la necesidad de una actitud favorable por parte de los alumnos. La mayor o menor motivación facilitará o dificultará el otorgamiento de significación a sus aprendizajes.

Desde el punto de partida, entonces, el autor hace referencia a la necesidad de un niño activo respecto del proceso de aprendizaje; por más que reciba la información, sabemos que para la asignación de significación a la que hace referencia, es necesaria una elaboración del material o de la tarea por parte del sujeto. No debemos quedarnos en el término "recepción", en su acepción vulgar, dado que esto podría sugerirnos una pasividad en los alumnos que resultaría incompatible con la concepción ausubeliana.

En oposición a la postura de Bruner, Ausubel destaca la prevalencia del tipo de aprendizaje receptivo por sobre el aprendizaje por descubrimiento. En relación con este punto, sería bueno comprender el porqué de la dedicación enfática de Ausubel de desterrar el mito construido en pedagogía alrededor del "aprendizaje autónomo" por parte de los educandos. Por medio de este misticismo, parece decirnos el autor, tan sólo se ha llegado a asignar a los contenidos un lugar cada vez menos fundamental, en nombre de la creatividad y la crítica. Vaciamos paulatinamente la escuela, el sistema educativo en su totalidad, de los contenidos necesarios para que su rol resulte efectivo.

El aprendizaje por descubrimiento debería ser un método, una técnica, que implementará el docente para delinear acciones y experimentar con aquellos conceptos que resultan abstractos, y que no estarían al alcance de los niños cuyas estructuras de pensamiento aún no pudieran asimilarlos. Pero de ninguna manera debería este método resultar una finalidad en sí mismo, ya que no puede constituirse en un objetivo de la educación. Así, desde la concepción de Ausubel, la capacidad creativa y crítica resultan factores intraindividuales de cada sujeto que, si bien intervienen y pueden ser alentados en el curso del proceso de aprendizaje, de ningún modo podrían conformar el fin último de la educación.

Podemos comprender, entonces, que la mirada que este autor brinda sobre el aprendizaje es mucho más abarcativa de la que podría leerse a simple vista. Nos advierte acerca de la importancia de considerar los contenidos, los saberes mismos, dentro de los objetivos de la enseñanza, como primordiales. De ello se deriva que, para Ausubel, todo aprendizaje básico resulta receptivo. Aun el investigador que busca proporcionar nueva información, descubrir nuevos saberes, elaborará sus hipótesis en función de lo que ya ha recibido, se apoyará en conocimientos previos. El aprendizaje receptivo será, de esta manera, el aprendizaje que deberá ser considerado y resignificado en la escuela.

Las postulaciones del autor no deben entenderse como una descalificación del aprendizaje por descubrimiento, sino como una desmitificación de éste, para revalorizar tanto el fundamental papel de los contenidos, como el rol de los profesores en el proceso de aprendizaje.

Recordemos que Ausubel, al postular su teoría, no abandona en ningún momento su bagaje constructivista, desde el cual asigna especial importancia a la acción.

Construir el conocimiento no necesariamente es descubrir, pues, si así fuera, la mayoría de nosotros no poseería conocimiento alguno. Tampoco crear es descubrir. La falsa identificación de "aprendizaje receptivo=repetitivo" ha conducido a la pedagogía a conclusiones erróneas. Por medio del aprendizaje receptivo y significativo y reconociendo su importancia, podrá también favorecerse la construcción del conocimiento por parte de los alumnos y esto sin coartar la creatividad.

Por lo tanto, es importante detectar a qué tipo de aprendizaje apela en cada momento el docente de Nivel Inicial, incluso revalorizando los aprendizajes por recepción, durante mucho tiempo denostados.

Uno de los valores más notorios que la postura de Ausubel tiene para una Didáctica en el Nivel Inicial es que permite o facilita la discriminación de las estrategias metodológicas empleadas por el docente, en función de los objetivos puntuales que se plantea y de los contenidos que desea enseñar.

Es necesario comprender que no hay tipos de aprendizajes que en sí mismos sean mejores o peores que otros, sino que, en todo caso, se puede considerar que el tipo de aprendizaje al cual el docente está apelando con sus estrategias didácticas, no es el más pertinente para la situación. A modo de ejemplo: hay contenidos que no se pueden proponer apelando a un aprendizaje por descubrimiento (normas de cortesía, algunos hábitos) sino que requieren aprendizajes por recepción, siempre que estén atravesados por un grado de significatividad lo más alto posible. Hay otros contenidos referidos, por ejemplo, a aspectos de la construcción del espacio que se deben abordar apelando al aprendizaje por descubrimiento más que al aprendizaje por recepción.

Es interesante que el mismo Ausubel destacara el hecho de que el Nivel Inicial es la instancia del sistema educativo donde más oportunidades hay para que se ponga en juego el aprendizaje por descubrimiento. Pero de todos modos, consideramos fundamental, desde esta apropiación didáctica, y en este momento fundamental signado por la necesidad de una revalorización de los contenidos en el Nivel Inicial, comprender el lugar que ocupa la dimensión del aprendizaje por recepción y el aprendizaje significativo en este nivel.



## Conclusiones

Nos hemos propuesto rescatar la multidimensionalidad del proceso de aprendizaje. Nuestro interés ha sido habilitar al docente para que pueda enseñar de la mejor forma posible y que su tarea docente esté fundamentada, haya sido motivo de reflexión y resulte efectiva.

A partir de una exposición somera de los aportes teóricos y de una evaluación crítica de sus posibilidades y deformaciones, se han volcado reflexiones sobre algunos aspectos didácticos que pueden derivarse de las diferentes teorías del aprendizaje encaradas en este capítulo.

Considerando a Piaget: ¿cuáles son los conceptos relevantes que aporta la teoría constructivista para poder trabajar lo pedagógico? Sin lugar a dudas los aportes evolutivos serán de utilidad para el docente, aun cuando actualmente se está comprobando que todos los universales se relativizan y se están revisando los estadios piagetianos.

Lo fundamental para poder trabajar desde un punto de vista pedagógico, es entender cómo se construyen las estructuras, la implicancia de los procesos de equilibración, cómo se producen los desequilibrios y las reequilibraciones. Cómo pasa el niño de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento a través de los mecanismos funcionales de asimilación y acomodación, que le permiten la adaptación y la reequilibración.

La importancia de la interacción entre el niño y el medio en la construcción del conocimiento, y el acento puesto en la propia acción del sujeto para que esa construcción sea posible no deben interpretarse como una invitación a la enseñanza exclusivamente individualizada.

Desde una propuesta didáctica se privilegiarán las acciones cooperativas entre pares, que permitan el intercambio y la confrontación de opiniones y se promoverá la tolerancia hacia los errores constructivos del niño, que son "necesarios" para que, equivocándose, aprenda a pensar.

Creemos que de esto se deriva el concepto de interactividad. Interactividad entre el niño y sus iguales, entre el niño y los adultos que lo rodean, entre los cuales cobra relevancia el docente.

Desde el punto de vista didáctico, la interactividad destaca el tipo de vínculos que se establecen entre las actividades del docente y las actividades del alumno.

El concepto de participación guiada de Rogoff pone el acento en que cada uno de los distintos contextos culturales enfatiza una modalidad de "participación guiada" por sobre otra. Este concepto ayuda al docente a construir vínculos y establecer puentes con el alumno, entre aquello que el niño ya sabe y lo que debe aprender.

Bruner aporta el concepto de andamiaje, de especial interés para la construcción de líneas didácticas generales, entendiendo que la intervención del docente irá variando de acuerdo con las necesidades del alumno. A

mayor dificultad por parte del niño, mayor será la ayuda que proporcionará el docente. Esto le permitirá al niño ir adquiriendo gradualmente mayor autonomía, en un tránsito al paulatino control de las situaciones de aprendizaje.

Bruner considera además que es posible iniciar a los niños pequeños en el conocimiento de disciplinas escolares, siempre que se tengan en cuenta las posibilidades actuales y potenciales de los alumnos.

La teoría sociohistórica de Vygotsky rescata como fundamental el rol del docente en la aproximación del niño al conocimiento. El papel del docente es el de organizar la acción dentro del contexto escolar de un modo adecuado para el actual nivel de desarrollo del niño e incidir en su Zona de desarrollo próximo. El contexto cultural y social y las teorías del maestro sobre lo disciplinar influirán en las acciones de enseñanza y en el proceso de aprendizaje que el alumno realice. Se revaloriza de este modo el lugar de los contenidos disciplinares en la enseñanza.

Ausubel profundiza en los diferentes tipos de aprendizaje explicitados por otras teorías. Considera que el verdadero aprendizaje es el significativo. Ausubel, al definir el concepto de aprendizaje significativo, le adjudica las siguientes características: significatividad lógica y significatividad psicológica. La primera alude a los requisitos que debe presentar el contenido ofrecido al niño: poseer una lógica interna, ser claro y no vago o arbitrario. La segunda alude a los aspectos psicológicos. El niño deberá insertar el nuevo conocimiento en sus esquemas de asimilación ya construidos para significar o resignificar lo aprendido.

Señalamos además la revalorización que Ausubel hace del aprendizaje por recepción, durante mucho tiempo denostado por el auge del aprendizaje por descubrimiento. Ausubel considera que el aprendizaje receptivo también debe ser considerado significativo, ya que posibilita el aprendizaje de ciertos contenidos que es imposible enseñar de otro modo.

# Capítulo 6

# La situación de enseñanza

En este capítulo trataremos de adentrarnos en las situaciones de enseñanza. Para ello tomamos diversas conceptualizaciones que enriquecen la comprensión de la realidad escolar. Abordamos el tratamiento de los elementos de la situación didáctica: el docente, el alumno y el contenido escolar.

## 1. CARACTERIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA

G. Sacristán, coincidiendo con la opinión de otros autores, define la situación de enseñanza como una realidad compleja.

> La práctica de enseñanza, además de ese carácter pluricontextual comentado, es fugaz, fluida, difícil de aprehender con coordenadas simples y estáticas (...) (Sacristán, 1988)[126]

Entre las características que señala podemos destacar:

- La pluricausalidad: El maestro debe resolver en forma simultánea y sucesiva variadas situaciones de enseñanza (administrativas, instructivas, sociales, etc.).
- La simultaneidad: En un mismo tiempo se producen acontecimientos diversos que requieren y demandan respuestas inmediatas.
- La impredecibilidad: La situación real le exige al maestro respuesta a problemas previstos y no previstos.
- La inmediatez: La realidad demanda actuaciones, en algunos casos sin posibilidad de tomar distancia y reflexionar.

Además de estas características directamente observables, existen otras que le otorgan una peculiaridad a la situación de enseñanza como práctica social. Entre ellas podemos señalar: la historia institucional, la definición

[126] Sacristán, 1988. *Ponencia: Profesionalización docente y cambio educativo.* Universidad de Valencia.

mayor dificultad por parte del niño, mayor será la ayuda que proporcionará el docente. Esto le permitirá al niño ir adquiriendo gradualmente mayor autonomía, en un tránsito al paulatino control de las situaciones de aprendizaje.

Bruner considera además que es posible iniciar a los niños pequeños en el conocimiento de disciplinas escolares, siempre que se tengan en cuenta las posibilidades actuales y potenciales de los alumnos.

La teoría sociohistórica de Vygotsky rescata como fundamental el rol del docente en la aproximación del niño al conocimiento. El papel del docente es el de organizar la acción dentro del contexto escolar de un modo adecuado para el actual nivel de desarrollo del niño e incidir en su Zona de desarrollo próximo. El contexto cultural y social y las teorías del maestro sobre lo disciplinar influirán en las acciones de enseñanza y en el proceso de aprendizaje que el alumno realice. Se revaloriza de este modo el lugar de los contenidos disciplinares en la enseñanza.

Ausubel profundiza en los diferentes tipos de aprendizaje explicitados por otras teorías. Considera que el verdadero aprendizaje es el significativo. Ausubel, al definir el concepto de aprendizaje significativo, le adjudica las siguientes características: significatividad lógica y significatividad psicológica. La primera alude a los requisitos que debe presentar el contenido ofrecido al niño: poseer una lógica interna, ser claro y no vago o arbitrario. La segunda alude a los aspectos psicológicos. El niño deberá insertar el nuevo conocimiento en sus esquemas de asimilación ya construidos para significar o resignificar lo aprendido.

Señalamos además la revalorización que Ausubel hace del aprendizaje por recepción, durante mucho tiempo denostado por el auge del aprendizaje por descubrimiento. Ausubel considera que el aprendizaje receptivo también debe ser considerado significativo, ya que posibilita el aprendizaje de ciertos contenidos que es imposible enseñar de otro modo.

# Capítulo 6

# La situación de enseñanza

En este capítulo trataremos de adentrarnos en las situaciones de enseñanza. Para ello tomamos diversas conceptualizaciones que enriquecen la comprensión de la realidad escolar. Abordamos el tratamiento de los elementos de la situación didáctica: el docente, el alumno y el contenido escolar.

## 1. CARACTERIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA

G. Sacristán, coincidiendo con la opinión de otros autores, define la situación de enseñanza como una realidad compleja.

> La práctica de enseñanza, además de ese carácter pluricontextual comentado, es fugaz, fluida, difícil de aprehender con coordenadas simples y estáticas (...) (Sacristán, 1988)[126]

Entre las características que señala podemos destacar:

- La pluricausalidad: El maestro debe resolver en forma simultánea y sucesiva variadas situaciones de enseñanza (administrativas, instructivas, sociales, etc.).
- La simultaneidad: En un mismo tiempo se producen acontecimientos diversos que requieren y demandan respuestas inmediatas.
- La impredecibilidad: La situación real le exige al maestro respuesta a problemas previstos y no previstos.
- La inmediatez: La realidad demanda actuaciones, en algunos casos sin posibilidad de tomar distancia y reflexionar.

Además de estas características directamente observables, existen otras que le otorgan una peculiaridad a la situación de enseñanza como práctica social. Entre ellas podemos señalar: la historia institucional, la definición

[126] Sacristán, 1988. *Ponencia: Profesionalización docente y cambio educativo.* Universidad de Valencia.

de los espacios, la interrelación entre los diferentes docentes, las modalidades de comunicación, las relaciones de poder, la posibilidad de tomar decisiones, el grupo socio-cultural de los alumnos, etc.

El docente ha de tomar decisiones continuamente, ha de poder trabajar reconociendo la incertidumbre propia de la realidad. Puede anticipar pero esto no significa que trabaja sólo con certezas, pues nunca se sabe de manera cabal cómo sucederán las cosas.

Al mismo tiempo, enseñar implica crear determinadas condiciones para lograr que los niños se apropien de determinados conocimientos. El docente, al planear una situación de enseñanza, parte de reconocer cierto grado de incertidumbre, pero busca "controlar" otras variables de tal modo que el conocimiento que se busca enseñar se encuentre comprometido en la situación.

¿Qué características ha de reunir una situación de enseñanza para promover la construcción de aprendizajes significativos por parte del niño?[127]

En una situación de enseñanza se han de tener en cuenta:

- los *saberes previos* de los niños, partir de lo que los chicos ya saben. No es lo mismo hablar de esquemas de conocimiento y esquemas de pensamiento; los primeros hacen referencia a los saberes culturales, informaciones de las que disponen los niños; los segundos se vinculan con las estructuras de pensamiento. Además de conocer la estructura de pensamiento del niño y sus posibilidades de comprensión de acuerdo con su nivel evolutivo, se plantea la necesidad de indagar los conocimientos relacionados con su experiencia social-cultural.

Los nuevos conocimientos se construyen "a partir de", "cuestionando" los conocimientos anteriores.

Los conocimientos previos conforman el punto de partida y la tarea del maestro consiste en plantear situaciones que lleven a los niños a avanzar más allá de ellos.

- la *presentación de problemas* por parte del docente, cuya resolución implique para el niño recurrir a procedimientos y conocimientos con los que aún no cuenta y es deseable que adquiera. La concepción de problema entendido como aquellas situaciones en las que se han de plantear obstáculos a superar, desafíos, conquista de algo nuevo y que posibilitan soluciones diversas y alternativas;
- la importancia de proponer situaciones en las que *los niños puedan paulatinamente percibir la finalidad de su acción*, es decir que comprendan qué se requiere de ellos, sólo de este modo, las situaciones adquieren sentido para ellos;
- la interacción grupal, *el trabajo con otros*, la confrontación de los diferentes modos de resolver las situaciones planteadas, el planteo de situaciones de comunicación entre los niños;
- las *estrategias que ha de utilizar el docente* para que los chicos avancen en la construcción de conocimientos, fundamentalmente *problemas* que involucren aquellos contenidos que busca enseñar;
- también ha de considerar *variables didácticas* para complejizar la situación. Una variable didáctica es un aspecto de la situación sobre la que puede actuar el docente y que modifica las relaciones de los niños con los saberes en juego al provocar la utilización de diferentes estrategias de resolución de las situaciones. Un ejemplo puede ser el tipo de tarea que se solicita a los niños (en el caso de ciencias naturales se le puede pedir que anticipe las posibles reacciones de los objetos frente a sus acciones, o bien, en otro momento que experimente o "reflexione" junto con otros niños sobre las diferentes reacciones observadas). Otra variable puede ser el material;
- los *contenidos de la enseñanza* que se espera que los chicos aprendan;
- los *objetivos* a los cuales se apunta; éstos varían según el momento en que se esté dentro del proceso de construcción del conocimiento. Así se distinguen:
  a) situaciones que apuntan a construir o descubrir un nuevo conocimiento,
  b) situaciones que buscan objetivos de "dominio", lo cual corresponde a la fase de "entrenamiento y sistematización" y
  c) situaciones que se proponen con el objetivo de facilitar la transferencia de los aprendizajes, que corresponde a la fase de disponibilidad del saber; se busca que el saber aprendido pueda ser utilizado en contextos distintos de los del aprendizaje inicial.

Esto supone la concepción de que la construcción del conocimiento no es lineal; las situaciones que lleven a los alumnos a apropiarse de determinado saber han de variarse y repetirse, cuando así se requiera.

- *sus características*, que permiten reconocer diferentes tipos de situaciones didácticas: éstas pueden ser situaciones cotidianas, ocasionales o bien situaciones especialmente construidas;
- *las tareas solicitadas a los niños*: podrán proponerse situaciones de anticipación, de constatación, de comunicación, etc.

Lo esencial en la situación didáctica es su carácter intencional, el haber sido construida con el propósito explícito de que alguien aprenda algo.

Retomamos lo planteado en el capítulo 4 referido al objeto de estudio de la Didáctica, la situación de enseñanza.

La Didáctica se ocupa de la situación de enseñanza, de la situación didáctica en toda su complejidad, en la que aparece la relación docente/alumno, el

[127] En este punto tomamos algunas conceptualizaciones acerca de las situaciones didácticas del enfoque de la enseñanza de la matemática de la escuela francesa elaboradas por autores tales como Brousseau y Douady entre otros. Si bien las elaboraciones teóricas fueron producto de la investigación e innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, entendemos que algunos conceptos pueden ser generalizables a otras áreas de conocimiento.

contenido que se enseña y se intenta que el alumno aprenda las técnicas que se seleccionan para dirigir el proceso de aprendizaje, las variables institucional-sociales que de algún modo determinan qué enseñar y para qué.

En los siguientes puntos del capítulo se toman cada uno de los elementos que forman parte de la situación de enseñanza. Abordaremos así reflexiones acerca del docente como enseñante, el niño como sujeto escolar, el contenido escolar y, por último, el contexto y ambiente alfabetizador.

## 2. LOS ACTORES DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA

### El docente como enseñante

> En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico. (Giroux, 1990)[128]

El docente es un profesional de la enseñanza. Su rol es educar, enseñar.

Defendemos la figura de un docente *autónomo*, capaz de *tomar decisiones*, desde el nivel de la anticipación de lo que se proyecta enseñar hasta las decisiones puntuales frente a situaciones imprevistas que se presentan en el desarrollo de una actividad escolar. Todas estas decisiones han de estar fundadas en los elementos que ofrece el análisis y la comprensión de la realidad concreta y los fundamentos teóricos que aportan diferentes disciplinas.

Suponemos una realidad escolar compleja, cambiante, cuyos aspectos no puedan preverse en su totalidad, y un docente que necesita comprenderla, analizarla para idear diferentes estrategias de intervención que deben responder a la particularidad de cada situación educativa, es decir, un docente reflexivo.

El docente ha de proponerse comprender la multiplicidad de factores que inciden en la realidad educativa, y también pensar en posibles modos de intervención.[129] El análisis de la intervención docente enriquece la comprensión de la realidad, y esta comprensión a su vez enriquece las posibilidades de pensar en reformulaciones de las intervenciones concretas.

Un punto de vista contrario al planteado hasta aquí es sustentado por la postura de la racionalidad técnica. Según esta perspectiva, para el docente las situaciones reales pueden categorizarse y, por lo tanto, las actuaciones docentes pueden también estar prefijadas. Se procura que no haya espacios de indefinición.

Los docentes, frente a diferentes situaciones, permanentemente reclaman definiciones unívocas, modelos de intervención prefijados y evaluados por otros como los que corresponde utilizar, los que están "bien", los que "funcionan".

Entendemos que la tarea docente ha de ser una práctica reflexiva.

> La reflexión consiste en la integración de los procesos de pensamiento racional e intuitivo. Al legitimar la intuición no hay que perder de vista la importancia de la racionalidad.
> Mientras que el pensamiento rutinario constituye la antítesis de la reflexión, los individuos reflexivos son capaces de mezclar formas de pensamiento racionales e intuitivas para conformar un único proceso de pensamiento dinámico. (Goodman, 1987)[130]

> Entendemos por reflexión el examen de actividades, (...) La reflexión puede darse en cualquier momento de la actividad didáctica: durante o después de la planificación, durante o después de la enseñanza interactiva. (Peters, 1987)[131]

Si pensamos en docentes reflexivos, los aportes de Schön[132], entre otros, son fundamentalmente ricos por la importancia que le otorga a la reflexión en la acción (el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo) como así también al "conocimiento tácito" (conocimiento en acción) que un profesional pone en juego en su actuación en una situación concreta.

Schön explica que, si se entiende el conocimiento profesional en términos de reglas y procedimientos aplicados de una forma no conflictiva, la práctica será planteada como una forma de aplicación lineal de estrategias y técnicas. Para que esto no ocurra, el docente necesita poseer diferentes saberes (tales como los aspectos evolutivos del niño, los diferentes aportes teóricos referidos al aprendizaje y a la enseñanza, etc.) a fin de contar con marcos de referencia teóricos explícitos que le permitan fundamentar su práctica a partir de la reflexión cotidiana sobre su tarea y la dinámica institucional.

Retomando el planteo inicial referido a la caracterización de la situación didáctica, es necesario que el docente reconozca la importancia de poder ir haciendo una construcción conjunta del conocimiento práctico del cómo actuar. Esto implica aceptar situaciones de incertidumbre, ambigüedad, indefinición, como parte de un proceso constructivo.

El trabajo en este sentido es un desafío importante al que no se ha de renunciar si buscamos docentes reflexivos, autónomos y transformadores, es decir con capacidad para analizar la realidad en toda su complejidad, para tomar decisiones y con conciencia del carácter social y político del desempeño de su rol.

La aceptación de esta modalidad de trabajo docente, lejos de ofrecer soluciones simples y directas, se ocupa de demostrar la complejidad de las situaciones didácticas.

[128] Giroux, H., 1990, *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Barcelona.
[129] Para mayor comprensión recordemos los aspectos explicativos y prescriptivos considerados en el capítulo 4 al abordar el tema de la Didáctica.

[130] Goodman, J., 1987. Reflexión y formación del profesorado. Estudio de casos y análisis teórico. En *Revista de Educación* N° 28. Madrid.
[131] Peters, J., 1987. La reflexión: un concepto clave en la educación del profesor. En *Revista de Educación* N° 28. Madrid.
[132] Schön, Donald, 1992. *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona. Caps. 1 y 2.

## El docente como enseñante en el Nivel Inicial

En relación con el tratamiento de la función de enseñante del docente de Nivel Inicial desarrollaremos algunos aspectos tomando el ciclo Jardín Maternal como referente concreto. Esta decisión se debe a que es justamente en este ciclo donde más se cuestiona la función de enseñante.

¿Qué aspectos entran en juego al intentar definir la tarea de enseñanza en el Jardín Maternal?

Entre estos aspectos podemos considerar:

a) ¿Enseñar o acompañar el desarrollo? La intencionalidad docente.
b) Las diferentes formas de intervención docente.
c) La preparación del ambiente.

### a) ¿Enseñar o acompañar el desarrollo? La intencionalidad docente

En relación con esta pregunta, puede ayudarnos la distinción que Coll (1983) realiza entre proceso evolutivo y proceso educativo:

> ...la diferencia fundamental entre proceso evolutivo y proceso educativo es que el primero hace referencia a una génesis espontánea, mientras que el segundo es el resultado de una actividad intencional. (Coll, 1983)[133]

Proceso evolutivo y proceso educativo se van dando juntos; el diferenciarlos nos permite comprender la necesidad de una clara intencionalidad y sistematicidad en la tarea docente que, de lo contrario, podría quedar limitada al rol de acompañar el desarrollo.

El trabajar con propuestas abiertas, en donde los niños manifiesten sus posibilidades de acción de acuerdo con su etapa evolutiva, no implica necesariamente comprender el rol docente como un modo de acompañar el desarrollo espontáneo, ya que no se debe limitar a estar junto al niño sin actuar sino que, a partir de la acción espontánea del niño y de otros aspectos (función de la escolarización, etc.), el docente debe proponer novedades, problemas, actos de comunicación, situaciones lúdicas, preparar un ambiente que invite al movimiento, a la exploración, etc.

¿Cómo hacer para respetar el "hacer" del niño y a la vez intervenir de modo de garantizar que se enseñen determinados contenidos?

Aceptamos que las situaciones de juego espontáneo con distintos materiales son riquísimas y que pueden estar involucrados en ellas determinados objetivos y contenidos, pero debemos imponer a nuestra tarea un cierto orden, cierta sistematización que no implica una propuesta rígida y cerrada sino una clara manifestación de la intencionalidad pedagógica que el Jardín Maternal reclama. Nos referimos a la tarea del docente de pensar, a partir de lo observado en las conductas espontáneas de los chicos, modos de enriquecer, complejizar, problematizar las situaciones a plantear a los chicos no de un modo azaroso sino planificadamente. El docente

[133] Coll, C., 1983. *Psicología y Currículum*. Laia. Barcelona.



podrá intervenir durante las continuas exploraciones espontáneas y en los diferentes momentos en que lo considere oportuno, si tiene claridad acerca de los contenidos posibles a enseñar y los objetivos a alcanzar. Esto nos lleva al reconocimiento de la *intencionalidad docente*.

Tomemos el ejemplo del uso de la cuchara en el momento de la comida: en ese momento no se va a alentar al chico a que la utilice para tirarla, golpearla, etc. Si bien el bebé lo puede hacer espontáneamente, se van a valorizar-facilitar aquellos comportamientos que tiendan a incorporar el uso de la cuchara de un modo convencional fomentando que el niño se independice, o que valore la higiene, o que acepte la significación cultural dada a este objeto, es decir que la utilice para llevarse el alimento a la boca.

Es decir, deliberadamente el docente puede "dar permiso" para actos de exploración espontánea mediante la cuchara y, de manera simultánea, puede, en determinadas ocasiones, alentar a que la cuchara sea utilizada con un fin específico: alimentarse.

En otro contexto esta misma cuchara puede ser utilizada como un elemento para golpear: se pueden presentar muchas cajas de diferentes materiales y tamaños que generen distintos sonidos frente a la acción de golpear. Aquí se estaría trabajando preponderantemente el conocimiento físico, en el caso anterior el conocimiento social. Ahora bien, si se presentan distintos tamaños de cucharas con una caja con distintos tamaños de orificios, la situación planteada llevaría a los chicos a establecer relaciones de semejanza y diferencia, de correspondencia entre agujeros y cucharas. En este caso aparecería preponderantemente el conocimiento lógico-matemático. También se le puede presentar al niño muñecas, recipientes, tacitas, platos y cucharas y probablemente surjan conductas que se relacionan con lo simbólico, al dramatizar juegos de comida.

La intencionalidad del docente define la selección del material, el planteo de la situación y la posible intervención. Con el mismo material seleccionado se pueden plantear situaciones diferentes en función de los objetivos y contenidos seleccionados.

También puede suceder que "la cuchara" –por influencia del docente, por ejemplo– adquiera un significado distinto, en el momento en que se alimenta al niño y en los momentos en que se proponen situaciones lúdico-didácticas.

### b) Las diferentes formas de intervención docente[134]

Cuando pensamos en cómo iniciar o intervenir en el desarrollo de una actividad nos preguntamos: ¿cómo hacer?...

– ¿Podemos iniciar la actividad dejando un material al alcance del niño y observar qué pasa?

[134] Este aspecto también se trata en el capítulo 7, en el cual se desarrollan las diferentes formas de intervención del docente en las situaciones lúdicas.

- ¿Podemos iniciar una acción con los elementos según nuestra anticipación de las posibilidades de acción que le ofrece el material al niño?
- ¿Es válido mostrar determinadas acciones para que el niño imite?
- ¿No es la imitación una de las formas privilegiadas de aprender en este período? ¿Qué puede ocurrir? Si lo que se propone responde a las posibilidades reales de aprendizaje del niño y resulta significativo, el niño podrá imitarlo; si no es así, esta acción del adulto pasará inadvertida. Aquí está la diferencia, no se trata de insistir de modo rígido en que imite la acción: simplemente se la ofrece, se la propone y se observa qué ocurre. La acción del docente se va regulando, ajustando en relación con las estrategias que el bebé espontáneamente despliega.

La tarea en el Jardín Maternal en la mayoría de los casos se refiere a la atención de las necesidades básicas, alimentación, higiene y sueño, encaradas de modo asistencial y se incluyen algunas situaciones de juego, pero sin más intencionalidad que hacer que los chicos "pasen el tiempo" (el momento de juego consiste en abrir el baúl de los juguetes). No se piensa en "intervenciones adecuadas" ya que sólo se interviene para alcanzarles los chiches, cuidar que no se lastimen ni peleen y manifestarles afecto. Todo esto continúa siendo necesario, pero debemos ir más allá.

Progresivamente tenemos que ir perfilando intervenciones pertinentes, oportunas, "óptimas", en las que se produzcan regulaciones simultáneas, que movilicen al bebé-niño a ir más allá ampliando su zona de desarrollo próximo.

Durante el desarrollo de una actividad, el docente de la sala puede, por ejemplo, decidir presentarle a los chicos un tubo con tapa cuando el niño estaba actuando con tubos destapados y observaba cómo caían las pelotitas que introducía; éste también es un modo de intervenir, más directo, al plantear situaciones que exijan la resolución de un problema. Para poder realizar ciertas intervenciones, es necesario comprender qué esquemas está utilizando el niño para resolver la situación y de qué manera una acción del docente puede plantear un nuevo problema que no se aleje del resuelto (satisfactoriamente) en el planteo original.

> La intervención pedagógica debe concebirse en términos de diseño de situaciones que permitan un grado óptimo de desequilibrio, es decir superen el nivel de comprensión pero no tanto que no pueda asimilarlos. (Coll, 1983)[135]

También es importante mantener una actitud sensible, estar atento y no interrumpir las acciones del niño, pues, cuando él está concentrado en sus experimentaciones sistemáticas, se va planteando verdaderos problemas.

> Sin una cuota adecuada o mínima de respeto por el ritmo y el *tiempo* de cada sujeto en el logro de un comportamiento o habilidad, o en la adquisición de un conocimiento nuevo, el aprendizaje obviamente se resiente... El adulto que sobreestimula no sabe –o no puede– esperar la respuesta del infante o el resultado de su actividad. (J. Prieto, 1990)[136]

[135] Coll, 1983, op. cit.



¿Cuál es el criterio, entonces? No hay una prescripción unívoca, lo que sí podemos afirmar es que *para decidir determinado tipo de intervención se debe OBSERVAR con gran atención qué está haciendo el niño y cómo lo hace*. Es decir, qué está buscando, qué estrategias está desplegando y qué procesos (cognitivos, afectivos, sociales, corporales) utiliza el niño interviniendo sobre aquellos en los cuales es factible desarrollar la acción pedagógica, en las oportunidades en que resulta pertinente hacerlo.

> Prestar atención a los niños pequeños puede muy bien convertirse en lo más importante que los adultos pueden hacer para estimular el desarrollo durante el período de la infancia. Eso no significa que las personas en contacto con los bebés no deban interactuar o jugar con ellos o prodigarles su cariño. Sin embargo, junto con el cariño, los pequeños necesitan tener oportunidad de explorar y dominar su medio.
> Por ejemplo un niño puede estar tratando de alcanzar algo que está más allá de su posibilidad de tomar. Tras varias tentativas infructuosas se echa a llorar. El auxiliar que no haya estado prestando atención al niño quizás lo alce para consolarlo o tratará de hacer cesar el llanto dándole un nuevo juguete o actividad, sin advertir lo que el bebé está intentando hacer, o simplemente el adulto tomará el juguete distante y se lo dará, o peor todavía, el adulto podrá ignorar al bebé para no "echarlo a perder" dispensándole demasiada atención. Quien entienda qué es lo que el niño quiere hacer, podrá ayudarlo colocando el juguete más cerca pero aún fuera de su alcance, y de esta manera permitir que el bebé llegue a tomar él mismo el juguete. (Birns y Golden, 1973)[137]

### *c) La preparación del ambiente*

El docente puede preparar un ambiente más o menos rico y estimulante, esto es un modo indirecto de intervenir. (C. Coll, 1983)[138]

Preparar un ambiente rico en experiencias es, por ejemplo, colocar barras en la pared cercanas a los lugares de juego para que el niño comience a caminar con apoyo o también destinar un amplio espacio libre para que los deambuladores puedan caminar sin obstáculos afianzando la marcha. En una sala de 2 años, una pared transformada en pizarrón a la altura de los chicos les permite garabatear libremente. En una sala de bebés pueden colocarse móviles con diferentes posibilidades: mirar, agarrar, mirar lo que agarran o bien agarrar lo que miran, de acuerdo con su edad.

Aldo Fortunati (1989)[139], al analizar los presupuestos del trabajo de

[136] Prieto, J., 1990. *Niños en riesgo y educación inicial*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE). Cuaderno 8. Buenos Aires.

[137] Golden, B., 1973. Implicaciones de la teoría de Piaget para la investigación y la educación contemporánea de la infancia. En Schwebel, M. y Raph, J. *Piaget en el aula*. Huemul. Buenos Aires.

[138] Coll, C., 1983. op. cit.

[139] Fortunati, A. Presupposti e articolazione della progettazione educativa nell'asilo nido. En Catarsi, E. y Fortunati, A. *La programmazione progettazione nell'asilo nido*. La Nuova Italia. Firenze.

programación, le asigna gran importancia a la organización del ambiente. Considera que, frecuentemente, los educadores encuentran el ambiente armado y casi nunca bien resuelto. Ello se debe a que las decisiones referidas al ambiente no siempre tienen en cuenta criterios pedagógicos. Plantea sugerencias prácticas para organizar el ambiente, como así también criterios a tener en cuenta.

Algunos de los criterios que propone son: separación y comunicación-seguridad y provocación, etc. Explica, por ejemplo, que si bien las zonas deben estar adecuadamente separadas una de la otra perceptiva y funcionalmente, el estar a la vez comunicadas garantiza a los chicos la posibilidad de acceso a alternativas de juego solitario o en pequeños grupos, y les permite elegir en un clima con riqueza de propuestas donde se respetan los tiempos.

Se han tomado sólo algunos aspectos que nos han permitido aproximarnos a la definición del rol docente en el Jardín Maternal: todos coinciden en señalar modos de concretar la función educativa de este ciclo.

Las preguntas que nos hicimos referidas en este caso al Jardín Maternal también tienen validez para el Jardín de Infantes, de todos modos deseamos subrayar que la respuesta a estas preguntas no siempre es coincidente para ambos ciclos. Por ejemplo, el papel de la observación en el Jardín Maternal no es idéntico al papel de la observación en el Jardín de Infantes, el lugar que ocupa la imitación en el Jardín Maternal no es el mismo que ocupa en el Jardín de Infantes.

El rol de enseñante en el Nivel Inicial, los modos de intervención docente, adquieren manifestaciones diferentes en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes.

## El niño, sujeto de la educación inicial

> El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. (*Declaración de los derechos del niño.* Art. 7°)

Cuando hablamos del niño como sujeto de la educación inicial nos estamos refiriendo evidentemente a los niños que concurren tanto al Jardín Maternal como al Jardín de Infantes. Es necesario conocer las respuestas de los teóricos, los resultados de sus teorías e investigaciones con relación a cómo es el niño, para ver en qué medida nos dan respuestas a nuestras necesidades pedagógicas.

Por ejemplo, comprender cómo se da el proceso de aprendizaje, en función de poder enriquecer los conocimientos para la toma de decisiones didácticas, sobre qué y cómo enseñar.

El bebé y el niño que asisten al Jardín Maternal o Jardín de Infantes están escolarizados, forman parte de la institución escolar. Son considerados "sujetos de la educación inicial", cada niño es sujeto del sistema educativo, pueda o no hablar, jugar con otros niños, o resolver sus necesidades



básicas. Es considerado "sujeto escolar", dado que comienza a comprender, responder e incorporar normas, saberes y destrezas convenientes para ser trabajadas en toda institución educativa inicial.

Dado que el niño tiene derecho a aprender para facilitar su progresiva integración a la sociedad, es tarea del docente enseñarle los contenidos socialmente válidos y significativos para él. Es necesario que se respeten sus saberes previos y que, partiendo de ellos, logre la apropiación de otros.

La improvisación, el activismo, el espontaneísmo, el vaciamiento de contenidos educativos, la falta de organización, vulneran el derecho del niño a recibir una educación sistematizada. Esto se agudiza en los sectores socialmente desfavorecidos que, en la mayoría de los casos, sólo pueden iniciar el proceso de alfabetización en las instituciones de educación inicial.

Respetando y rescatando los puntos de partida diferentes, debido a la diversidad socio-cultural, TODOS los niños tienen derecho a egresar con aprendizajes equivalentes.

### 3. EL CONTENIDO ESCOLAR

Se entiende por contenido el conjunto de formas culturales y saberes seleccionados que forman parte de las distintas disciplinas o áreas curriculares. Así, cualquier elemento de la cultura de un grupo social que éste considere deber ser asimilado por sus miembros es susceptible de convertirse en contenido de la enseñanza. (C. Coll, 1992)[140]

Esta idea se sustenta en que el desarrollo de los seres humanos se produce necesariamente en un contexto cultural determinado.

La asimilación de algunas formas o saberes culturales se garantiza mediante la observación o participación de las actividades habituales en el marco familiar, social, laboral, etc. Sin embargo, otros saberes necesitan de la participación en actividades educativas especialmente programadas para tal fin.

Es decir: no todos los saberes son susceptibles de ser incluidos como contenidos curriculares, han de incluirse especialmente aquellos cuya asimilación y apropiación son considerados fundamentales y cuyo aprendizaje requiere de una ayuda específica brindada por la escuela.

> Existe entonces una diferencia entre contenido cultural y contenido educativo. El contenido cultural de una comunidad abarca todos los bienes producidos por el hombre y los instrumentos y procedimientos para la transmisión, producción, apropiación y transformación de esos bienes. El contenido educativo, en cambio, se refiere a los bienes de la educación (nociones, conocimientos, pautas, normas, valores, habilidades, destrezas) que son los bienes de la cultura, seleccionados y organizados por la intencionalidad y la acción pedagógica. (Denies, 1989)[141]

[140] Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B.; Valls, E. *Los contenidos en la Reforma*. Santillana. 1992.

[141] Denies, C., 1989. *Didáctica del nivel inicial o preescolar*. El Ateneo. Buenos Aires.

La especificación de los contenidos responde a la pregunta: *¿qué enseñar?*

Desde el punto de vista educativo, el contenido es aquello que el docente enseña, aquello que el alumno aprende, a través de la acción educativa.

El "saber enseñado" es el conocimiento aprendido en la escuela. Chevallard (1985)[142] se pregunta:

- ¿Qué relación existe entre el conocimiento que se enseña en la escuela y el conocimiento erudito (el producido por el científico)?
- ¿El conocimiento enseñado es exactamente igual al producido por el científico?

Para dar respuesta a estos interrogantes introduce el concepto de trasposición didáctica, referido a la transformación que sufre el objeto de conocimiento al convertirse en objeto de enseñanza.

La trasposición didáctica hace referencia al proceso o serie de transformaciones mediante las cuales el saber erudito es convertido en saber a enseñar para finalizar en saber enseñado. El docente de Nivel Inicial debe tener en cuenta que aquellos contenidos escolares que selecciona para ser enseñados a sus niños ya han sufrido un proceso de trasposición y, por lo tanto, no son idénticos a los saberes producidos directamente por los científicos. Ello se debe a la necesidad de organizar estos saberes de tal manera que los niños puedan comprenderlos.

El docente no es quien se hace cargo en forma directa y exclusiva de este proceso de transformación, sino que está incluido en él desde el momento en que realiza la necesaria adecuación de los contenidos a enseñar, en función de su realidad.

Uno de los elementos a tener en cuenta es que la necesidad de transformar los saberes eruditos en saberes a enseñar no implica desvirtuar su esencia conceptual. Por ejemplo: es común escuchar en el Nivel Inicial afirmaciones que, aparentando tomar en consideración las características del pensamiento del niño (mágico-animista), deforman los conceptos de origen, tal como al adjudicarle voluntad a los objetos: "Escuchen lo que dice el piano".

En cuanto a las posturas relacionadas con la diferenciación de los contenidos escolares, deseamos abordar una serie de consideraciones que hacen referencia a la posibilidad de categorizar los contenidos. Una clasificación, actualmente muy difundida en nuestro medio, hace referencia a la posibilidad de establecer la existencia pedagógica de tres tipos de contenidos: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales.

Aunque nuestra postura es que no se ha de discriminar entre "tipos de contenidos" sino más bien hacer referencia a "aspectos de los contenidos", ya que consideramos que todo contenido tiene un aspecto conceptual, otro procedimental y otro actitudinal, nos parece de gran interés plantear en este escrito los argumentos, fundamentaciones y conceptualizaciones que al respecto se pueden encontrar hoy en día en diferentes textos.

[142] Chevallard. Yves, 1985. La trasposición didáctica. (Mimeo)



La distinción entre varios tipos de contenido en el currículo es una herramienta metodológica necesaria para entender la diversidad de los aprendizajes escolares. Sin embargo, ello no implica que los diversos tipos de contenido se traten por separado en las situaciones de enseñanza, tanto en la planificación como en el desarrollo de la actividad concreta. El alumno aprenderá simultáneamente conceptos, procedimientos y actitudes.

Los contenidos conceptuales son los que apelan a hechos, principios, datos, ideas y conceptos que consideramos deben ser aprendidos por los alumnos.

En el Nivel Inicial tenemos una larga tradición de presencia de hechos y datos abordados de modo puramente descriptivo, apelando poco al establecimiento de un sistema de relaciones. Ir a la plaza compromete tradicionalmente contenidos conceptuales tales como: personas, objetos que se encuentran en la plaza. Hoy en día, al desarrollar la unidad y/o proyecto "la plaza" podremos enseñar contenidos conceptuales tales como la función social del cuidador de la plaza, los espacios y su relación con las actividades que allí se llevan a cabo, etc. De esta manera, ya nos estamos introduciendo en lo que se denominan contenidos procedimentales, en este caso estrategias cognitivas, porque no sólo se propondrá enunciar los objetos de la plaza, sino relacionar y comparar.

Denominamos contenidos procedimentales a aquellas técnicas, estrategias y habilidades que conforman un "saber-hacer", tanto en los aspectos prácticos, tangibles y concretos, cuanto en otros no observables directamente, como serían las estrategias cognitivas. De una manera general, podemos denominar procedimientos a las totalidades organizadas de acciones para la resolución de una situación.

En el Nivel Inicial la enseñanza de los procedimientos ha ocupado un lugar preponderante, en especial en lo referido a algunas disciplinas, por ejemplo Plástica, y en la instauración de hábitos considerados necesarios en la socialización de los alumnos.

El tercer tipo o aspecto de los contenidos hace referencia a la enseñanza de aquellos valores y actitudes considerados relevantes por el contexto sociocultural. En el Nivel Inicial los contenidos actitudinales son enseñados muy a menudo tomándose al docente como modelo. En la medida en que el docente adquiere conciencia de que en todo momento está enseñando contenidos actitudinales podrá actuar de modo intencionado y evaluar críticamente sus acciones.[143]

Haremos referencia ahora a los criterios que se pueden tomar en consideración al seleccionar los contenidos a enseñar.

Siguiendo a Gimeno Sacristán (1986)[144], podemos decir que: en la teoría curricular se han impuesto *tres órdenes de criterios a considerar como fuente de decisión del currículum:*

1. *La estructura de la propia ciencia:* La cuestión principal estaría en que el contenido seleccionado tuviera las condiciones de validez,

[143] Para ampliar este aspecto remitirse al cap. 3 en lo referido a tradiciones y mitos.
[144] Gimeno Sacristán, José. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.* REI. Argentina, 1986.

representatividad, profundidad y potencialidad múltiple para lograr objetivos didácticos. Todas estas propiedades darían al contenido un alto poder de transferencia.

2. *Las variables del sujeto que aprende:* La psicología del alumno puede no ser fuente de normatividad pedagógica, pero sí un condicionamiento importante de ella. La revolución paidocéntrica y psicologista que ha sufrido la pedagogía en el siglo presente ha puesto de manifiesto la necesidad de que a la hora de planificar la enseñanza se tome en cuenta al sujeto, sus capacidades, intereses, nivel de desarrollo, etc. Hoy, más que una pedagogía a la medida del alumno, se reclama una enseñanza significativa que parta de las raíces idiosincrásicas del aprendiz para elevarlo por el camino de un pensamiento científico y creador.
3. *Las fuerzas sociales que buscan en la educación algún tipo de utilidad:* El sistema educativo está llamado a cumplir una función social, a la vez conservadora e innovadora. La educación adquiere un valor innovador cuando el currículum está al servicio de la expansión de posibilidades individuales y sociales. A la educación le corresponde la crítica de los contenidos mismos que la sociedad le encarga transmitir, lo que plantea la necesidad de que desempeñe un rol de cambio.

## Formas de encuentro entre los contenidos en el Nivel Inicial: ¿interdisciplinariedad, globalización o articulación?

Se puede entender esta pregunta como un planteo de opciones excluyentes, lo que implica que deberíamos optar entre una u otra, o bien podemos pensar que son conceptos que hacen referencia a una misma problemática con respecto a cómo enseñar y a cómo organizar los contenidos de un modo que resulte significativo y evite la enseñanza de aspectos fragmentados de los conocimientos.

Generalmente, al pensar en interdisciplina, globalización, articulación se establecen, de algún modo, relaciones con el concepto de integración.

Cotidianamente leemos en la bibliografía pedagógica relacionada con este punto: globalización, pluridisciplinariedad, multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, centros de interés, proyectos integrados, integración, temas transversales... y entonces nos preguntamos: ¿todos estos términos hacen referencia a lo mismo?, ¿todos surgen de un mismo planteo pedagógico?

En este punto nos proponemos aclarar algunos de los aspectos mencionados.

Creemos útil establecer algunas diferencias referidas a las relaciones que se pueden establecer entre los conceptos de globalización, centros de interés y proyectos.

El principio de globalización ha de diferenciarse de una de sus primeras expresiones, los centros de interés decrolianos. Tanto los proyectos como los centros de interés son formas didácticas de concretar los principios de globalización.

El principio de globalización, de acuerdo con la teoría de la Gestalt, en



su planteo original parte del hecho psicológico de que el niño percibe las cosas en totalidades y no en partes, y que, por lo tanto los contenidos de la enseñanza deben presentarse en unidades globales.

Por eso cuando se habla de globalización generalmente se hace referencia al modo global en que los niños perciben la realidad. Actualmente, se utiliza la denominación enseñanza globalizada para referirse a las propuestas curriculares que toman en consideración tales conceptos como parte de sus fundamentos, junto a otros de orden epistemológico y sociológico.

El concepto de globalización, que generalmente se refiere explícita o implícitamente a diferentes modalidades de integración, puede ser analizado desde diversas vertientes. Consideraremos las vertientes psicológica, sociológica, epistemológica y pedagógico-didáctica.

*Desde la vertiente psicológica.* Por un lado, de acuerdo con lo dicho anteriormente, se hace mención a la percepción de totalidades integradas por parte del niño, y por otro lado, también se habla de integración cuando se considera que en todo acto de construcción de conocimientos se da una integración entre lo conocido y lo nuevo ya que el niño otorga significado a lo nuevo a partir de las relaciones que puede establecer entre estos conocimientos y sus saberes previos.

*Desde una visión sociológica.* Acordamos con C. Uceda Castro y M. J. Garijo[145] cuando expresan que...

> Los aprendizajes que el niño realiza sobre aspectos globales de la realidad adquieren para él mayor significación y los alcanza con mayor facilidad.

Supone la idea de concebir la realidad como un todo complejo, en el que ocurren fenómenos diversos, humanos, sociales, físicos, etc., que mantienen relaciones entre sí. La realidad se concibe así como un todo integrado.

La integración es considerada como una forma de educación valiosa que le permite a los alumnos entender la realidad conformada por personas, sujetos comprometidos que deben entender qué ocurre en ella. Los saberes que se enseñan deben permitir al niño comprender el ambiente en el que vive, qué procesos ocurren, cómo se dan las relaciones, etc., en una realidad de por sí compleja.

*Desde el punto de vista epistemológico* el conocimiento de la realidad reclama una mirada integrada desde la visión de las distintas disciplinas: en este caso, hablamos de multidisciplina.

Entendemos que cuando se integran visiones de diferentes disciplinas para enseñar un tema, problema, etc., se ofrece al alumno una mirada pluri/multi/disciplinar. Esto dista mucho de creer que estamos haciendo interdisciplina. Alertamos acerca del uso, a veces poco riguroso, que se hace del concepto de interdisciplinariedad.[146] De todos modos, en diferen-

[145] Uceda Castro, C. y Garijo, M. J. Nuevas áreas curriculares. Síntesis de la propuesta. En Revista *Cuadernos de Pedagogía*, enero 1990, Barcelona, España.

[146] En relación a este punto, C. Cullen cita en el Módulo Conocimiento PTFD 1993 el artículo de Heinz Heckhausen (1971), quien distingue seis tipos de relaciones interdisciplinares que trata de ordenar desde un mínimo a un máximo de madurez en la relación.

tes textos, se utiliza interdisciplinariedad en un sentido amplio que abarca relaciones entre disciplinas.

Hechas las anteriores consideraciones terminológicas, tomamos los planteos de algunos autores, por ejemplo Hernández y Ventura (1992)[147]. Ellos definen la globalización como problemática de la organización de los saberes afirmando que este planteo es motivo de debate en torno a la disyuntiva entre especialización o interdisciplinariedad.

En cambio, de acuerdo con Torres Jurjo (1994)[148] especialización o interdisciplinariedad son dos caras de la misma moneda:

> ...conviene no olvidar que para que haya interdisciplinariedad es necesario que haya disciplinas. Los planteamientos interdisciplinarios surgen y se desarrollan apoyándose en las disciplinas; la propia riqueza de la interdisciplinariedad está supeditada al grado de desarrollo alcanzado por las disciplinas y éstas, a su vez, se van a ver afectadas positivamente como fruto de sus contactos y colaboraciones interdisciplinares.[149]

Es decir, resulta necesario pensar en interdisciplinariedad *y* especialización, pues ambos conceptos se muestran necesarios y complementarios.

Volviendo a lo planteado por Hernández y Ventura (1992)[150], ellos afirman que debe ser el tema o el problema el que reclame la convergencia de conocimientos, cumpliendo una función articuladora, que supone establecer relaciones comprensivas. Más que una actitud interdisciplinar se pretende favorecer el *pensamiento relacional como actitud comprensiva de las complejidades del propio conocimiento humano.* Toman como fundamentos las ideas de Morin, quien afirma:

> Se trata de "poner el saber en ciclo" o de "enciclopediar", es decir, aprender a articular los puntos de vista disjuntos del saber en un ciclo activo.[151]

*Desde la vertiente pedagógico-didáctica* nos preocupa analizar el rol que desempeñan los alumnos y los docentes con relación al proceso de apropiación de los contenidos escolares que serán presentados como un todo complejo e integrado tal como aparecen en el medio social y cultural.

Consideramos que la integración es un proceso que realizan las personas en relación con los contenidos. Si nos preguntamos *¿quiénes se hacen cargo de lograr la integración en una situación escolar?* veremos que fundamentalmente buscamos que sean *los alumnos*, quienes integran los contenidos, pues suponemos que, de este modo, los aprendizajes resultan significativos.

Los niños integran lo nuevo con lo conocido, lo nuevo entre sí, a través de un proceso psicológico de construcción de conocimientos.

[147] F. Hernández y M. Ventura. *La organización del currículum por proyecto de trabajo.* Graó. Barcelona, 1992

[148] Torres Jurjo, 1994. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado.* Morata, Madrid.

[149] Torres Jurjo, 1994, op. cit.

[150] F. Hernández y M. Ventura, 1992, op. cit.

[151] Citado en *La organización del currículum por proyecto de trabajo*, op. cit.



El docente propone integrar aquello que supone facilita la comprensión, el establecimiento de relaciones, por parte de los niños. Entonces, para diferenciar ambos procesos humanos, en el caso de la tarea del docente hablaremos de *articulación.* El docente articula, en cuanto propuesta didáctica, aquellos contenidos que cree pueden resultar significativos para los niños.

En este punto, donde se ha hecho mención al papel del docente nos referimos a las diferentes concepciones sobre la globalización que se reflejan en la práctica escolar tal como las describen Hernández y Ventura (1992).[152]

La más generalizada se refiere a entender la *globalización*[153] *como sumatoria de materias.* Este tipo de globalización responde a una concepción que iguala relacionar con sumar; generalmente es el docente quien establece las conexiones entre los contenidos de las diferentes disciplinas. Es una concepción de globalización externa: en muchos casos el docente y/o la situación son los que fuerzan a establecer relaciones disciplinares.

Si bien desde el reconocimiento de sus aspectos positivos, la globalización así entendida tiene un carácter motivador en cuanto al presentarle al alumno los diferentes contenidos alrededor de un mismo tema, la comprensión resulta más fácil, esta confluencia es

> una anécdota, un refuerzo circunstancial, que poco tiene que ver con la estructura de las disciplinas o con un enfoque del aprendizaje que dote a los estudiantes de recursos y procedimientos para aprender.[154]

Una segunda posibilidad es considerar la modalidad por la cual un mismo tema puede ser abordado por múltiples disciplinas. Se entiende *la globalización desde la conjunción de diferentes disciplinas.* En este caso, la globalización responde a una actitud organizativa de quien enseña. Esta visión de la globalización es también externa al proceso del aprendizaje al niño.

Por último describen *la globalización entendida como estructura psicológica de aprendizaje*, que un enfoque coincide con lo que ya hemos mencionado en párrafos anteriores. Se fundamenta en la concepción de aprendizaje como construcción de significados, como procesos constructivos y reconstructivos y en los principios de un aprendizaje significativo, donde la significatividad depende de las posibilidades de establecer conexiones y relaciones entre los saberes previos y los nuevos.

Para estos autores, la globalización implica que los alumnos sean quienes pueden establecer relaciones por sí mismos.

Cuando pensamos en globalización externa, tal como la plantean los autores antes mencionados, pensamos en la tarea del docente: es aquello a lo que acordamos en denominar *articulación.* Creemos que es válido pre-

[152] Hernández y Ventura (1992), op. cit.

[153] Respetamos la denominación globalización, tal como la utilizan los autores en el citado texto, atendiendo a razones no sólo de orden psicológico, sino epistemológico y sociológico, es decir la globalización entendida como problemática de la organización de los saberes.

[154] Hernández y Ventura (1992), op. cit.

sentar situaciones donde sea posible establecer relaciones pero sin caer en relaciones forzadas o yuxtaposiciones.

Desde nuestro punto de vista, teniendo en cuenta lo tratado, el docente debe plantear situaciones de tal modo que resulte necesario acudir a los conocimientos de diferentes disciplinas para resolver un problema, comprender una temática seleccionada, etc.

*¿De qué integración podemos hablar en el Nivel Inicial?*

A modo de síntesis retomamos lo planteado a partir de la siguiente pregunta:

¿Por qué articulación? ¿Por qué preferimos hablar de *articulación* y no de globalización de contenidos? (concepto muy utilizado en la bibliografía didáctica española como sinónimo de interdisciplinariedad).

El concepto de *globalización* refiere al modo en que el sujeto capta inicialmente los objetos, no por sus detalles o partes sino sincréticamente. Este concepto ha dado lugar a fuertes confusiones dentro de la pedagogía. La deformación consistió en extrapolar su significación desde el campo psicológico al campo pedagógico.

Justificándose en que la percepción infantil es global y totalizadora se han elaborado planes y programas forzando los contenidos y procurando que todas las áreas curriculares o disciplinas no quedaran fuera de diferentes organizaciones didácticas denominadas: centros de interés, unidades de adaptación, unidades didácticas, etc.

En esencia, esto fue producto de la deformación de los centros de interés propuestos en su momento por Ovide Decroly, quien señalaba la importancia de partir de las reales necesidades y del entorno de los niños, teniendo en cuenta el principio de globalización psicológica.

Estos centros de interés decrolyanos, sus contenidos y actividades, fueron útiles y válidos para aquel momento y período histórico.

La práctica en el Nivel fue distorsionando el concepto de globalización, en aras del cual se realizaron actividades forzadas, artificiales, sin sentido, que no redundaban en aprendizajes sustanciales para el alumno.

*Ejemplo*: Si se estaba trabajando la unidad didáctica: Los animales domésticos, se proponían actividades sólo ligadas con este tema. Las canciones eran sobre animales; los cuentos tenían por personajes a los animales; en Educación Física se realizaban juegos imitando movimientos de animales; en Plástica se dibujaban las "casitas" de los animales: jaula, cucha, etc.

Los relatos, las canciones, las actividades plásticas, las tareas de expresión corporal o educación física debían concordar con el eje temático seleccionado sin importar los valores literarios, plásticos, o la adquisición de una habilidad o destreza determinada. En el caso en que portasen valor, se ejercía una suerte de presión, artificial y arbitraria, para que se adscribiera al criterio "globalizador". Se desdibujó en consecuencia el criterio de autonomía o desarrollo simultáneo, común a diversas disciplinas.

El concepto de *integración* de contenidos tampoco nos parece pertinente para definir el modo en que se deben presentar las propuestas de enseñanza. Las disciplinas establecen una *diferenciación* de conocimientos a partir de su corpus científico y sus propias metodologías. Al hablar de integración de contenidos, se corre el riesgo de despojar a éstos de su particularidad y singularidad. Cuando algo se integra con otro elemento pierde su real esencia. Por esta razón preferimos hablar de *articulación* de contenidos. El docente realizará el esfuerzo de presentar los contenidos convenientemente articulados y secuenciados en una *estructura didáctica,* sea ésta la unidad didáctica, el proyecto, o en las diversas actividades tales como el taller, juego-trabajo, etc.

La integración de los contenidos en el proceso de aprendizaje la realiza el propio sujeto que aprende. Los procesos de aprendizaje suponen siempre la integración de un nuevo conocimiento a los esquemas que el sujeto ya construyó, enriqueciéndolos en una estructura cada vez más compleja, espiralada y que permite la resignificación de lo real.

El niño es quien integrará los nuevos conocimientos a los que ya posee a través de una reorganización-reestructuración de sus estructuras de conocimiento, siempre y cuando los nuevos contenidos resulten significativos para él.

Serán significativos en la medida en que:

- el niño pueda referir, relacionar los nuevos aprendizajes con sus experiencias y conocimientos previos, y pueda utilizarlos para resolver situaciones problemáticas concretas, cotidianas y cada vez más abarcativas en su relación con el ambiente;
- el docente presente los contenidos de forma tal que articulen, incluyan las diferentes miradas —proporcionadas por las disciplinas— que le permitan conocer en su complejidad la parcela de la realidad de que se trate.

## Los contenidos en el contexto histórico de la política educativa actual. La Ley Federal de Educación. Los Contenidos Básicos Comunes

El trabajo docente ha de ser contextualizado histórica y socialmente articulando enseñanza y realidad. El Sistema Educativo Argentino se encuentra en un momento de revisión crítica, que abarca los aspectos esenciales de su estructura, su normativa, sus contenidos, etc. Teniendo en cuenta que toda la sociedad se encuentra involucrada en esta transformación, con distintos roles y grados de participación, se incluyen en este apartado algunas consideraciones acerca de la transformación educativa y especialmente aquellos aspectos vinculados con la formulación de los Contenidos Básicos Comunes.

Veamos las diferentes acciones que han llevado a la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes, así como las reflexiones teóricas en las que éstos se sustentan.

La sanción, en abril de 1993, de la Ley Federal de Educación Nº 24.195, inicia una etapa de transformación del Sistema Educativo Argentino que reconoce sus antecedentes en las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional del año 1986.

Una cuestión que conviene revisar se vincula con el lugar que ocupan los Contenidos Básicos Comunes en el texto legal y sus consecuencias para el sistema educativo.

La expresión aparece en la enumeración de las disposiciones transitorias y complementarias en el inciso a) del artículo 66 de la Ley Federal.

Este artículo refuerza los principios federales de la ley y señala el rol central de los Contenidos Básicos Comunes en el proceso de transformación del Sistema Educativo Argentino y el plazo, "no mayor de un año", en que deben establecerse a través de un acuerdo interjurisdiccional en el Consejo Federal de Cultura y Educación.

La mención referida a los Contenidos Básicos Comunes aparece también entre las funciones del Consejo Federal de Educación en el artículo 56. Aquí además se alude a los Contenidos Básicos Comunes de la formación docente.

En relación con las responsabilidades del Ministerio de Cultura y Educación la ley establece que:

> El Poder Ejecutivo nacional, a través del ministerio específico, deberá establecer, en acuerdo con el C.F.E., los objetivos y Contenidos Básicos Comunes... dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requisitos provinciales, municipales, comunitarios y escolares. (Art. 53)

Aparece aquí una precisión importante: el acuerdo federal en materia de Contenidos Básicos Comunes (para los diferentes niveles del sistema educativo) deberá permitir posteriores niveles de concreción, de desarrollo y de implementación curricular por parte de las diferentes jurisdicciones y de cada una de las instituciones escolares, lo cual contempla la particularidad de los diferentes contextos.

El documento denominado "Orientaciones Generales para Acordar Contenidos Básicos Comunes" define qué se entiende por Contenidos Básicos Comunes:

> designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo personal y social. (Ministerio de Cultura y Educación, 1994)

Los Contenidos Básicos Comunes se orientarán a la formación de competencias éticas, socio-político-comunitarias, científico-tecnológicas y expresivo-comunicativas, que abarcan capacidades intelectuales (vinculadas con los procesos cognitivos), capacidades prácticas (referidas a un saber hacer) y capacidades sociales (vinculadas con la participación grupal y comunitaria de los alumnos).

Teniendo en cuenta los acuerdos federales, los Contenidos Básicos Comunes abarcarán no solamente los conocimientos científicos sino otras formas y productos culturales (valores, actitudes, habilidades, métodos y procedimientos), tal como lo proponen las diferentes teorías curriculares actuales.

Se incluyen además criterios para la selección, organización y formulación de los Contenidos Básicos Comunes. Entre tales criterios se destacan algunos que mencionaremos a continuación y que luego profundizaremos.



El criterio de *significatividad social* alude a contenidos que puedan contribuir a mejorar la calidad de vida; el de *extensión y profundidad* se refiere a contenidos que reemplacen el afán abarcativo por el criterio de potencialidad educadora; el criterio de *integración y totalización* implica la enseñanza de contenidos que vinculen la teoría con la práctica, lo conceptual con lo aplicado, la relación parte-todo; el criterio de *articulación horizontal y vertical* busca la evitación de reiteraciones inútiles y superposiciones, y el criterio de *actualización* se refiere a la necesidad de vincular lo aprendido con el mundo real y lleva a valorar habilidades y actitudes del alumno con relación al conocimiento, a la búsqueda de información, técnicas de estudio, actitudes de responsabilidad personal y grupal.

Retomaremos el criterio de *significatividad social* referido al contenido escolar por ser más abarcador e inclusor que los restantes.

El conocimiento escolar forma parte de la cultura y es el resultado de una serie de variables interrelacionadas de carácter social, histórico, político, económico y psicológico.

La selección de los conocimientos de los que el sistema educativo se hace cargo se basa en los siguientes aspectos:

- Socio-histórico-político: vinculado con los intereses de los grupos, clases, sectores de la sociedad.
- Epistemológico: determinado por los alcances disciplinares reconocidos por la comunidad científica.
- Psicológico: considera los procesos involucrados en el aprendizaje y en el desarrollo del sujeto abarcando los aspectos cognitivos, motrices, afectivos y sociales.

La *significatividad social* del contenido implica la necesidad de revisar permanentemente los saberes de los que la escuela se hará cargo procurando que sean social y científicamente válidos, que sean distribuidos adecuadamente, que se reelaboren en función de necesidades, que lleven a la construcción de nuevos saberes y que se garantice la apropiación por parte de los alumnos de lo ya legitimado.

Si bien la decisión política para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes corresponde a los niveles de conducción del sistema educativo, la elaboración de los C.B.C. necesita que, juntamente con la tarea de los especialistas, se promueva un espacio de concertación y participación activa para la construcción del núcleo básico de conocimientos.

Así, los C.B.C. se constituirán en una real "significatividad social", ya que resumirán los valores sociales, los objetivos educativos en relación con el proyecto de país en construcción y recogerán las variedades socio-culturales en las que los contenidos se resignifican.

Esto se hará posible con el aporte de las distintas jurisdicciones, de los diferentes sectores que en ellas interactúan a través de la reelaboración y la contextualización que rediseñen los diferentes actores, tanto en el nivel institucional como en el nivel sala.

## 4. EL AMBIENTE ALFABETIZADOR

Si la enseñanza ha de estar orientada a lograr que los niños comprendan e interpreten el mundo en el que viven para adaptarse, actuar y modificarlo cada vez con mayor autonomía, es a ese medio (el que incluye a la institución y el que va más allá de las "paredes" de la institución escolar, el que incluye las personas y sus relaciones, los objetos sociales, culturales y naturales) al cual referiremos las indagaciones, observaciones, reflexiones, en función de la selección de los contenidos.

El ambiente, natural y social, ofrece la particularidad de interesar a todos los niños, de involucrarlos, pues ellos son parte de él, es su territorio vital.

En gran parte, el medio de cada sujeto es fruto de una construcción personal elaborada a partir de los elementos y fenómenos que le rodean y que han sido percibidos por él.

Pero al mismo tiempo el medio,..., tiene un fuerte componente social y cultural que delimita fenómenos y sucesos del entorno cuyo conocimiento se considera esencial para que la persona pueda asumir su propio desarrollo y pueda llegar a ser miembro activo de la sociedad. (Uceda Castro y Garijo)[155]

La imagen que cada uno de nosotros tiene de la institución-escuela, de la ciudad-barrio donde vivimos surge de la propia experiencia, por lo tanto, es distinta en cada individuo. Esa imagen puede no corresponderse con la realidad en función de lo valorado, lo imaginado, lo significativo de las vivencias de cada una de las personas.

Los saberes que traen los niños al ingresar a la escuela provienen de su interacción con las personas y objetos del ambiente, de su entorno familiar y social cercano, motivo por el cual:

> Es el ambiente natural y social con fines didácticos para una divertida "búsqueda del tesoro", donde las pruebas a superar son las analogías, diferencias o igualdades, de los signos perceptivos (formas, tamaños, consistencias, colores, texturas de lo natural y de lo social), de los signos lingüísticos (el vocabulario usual con el que una determinada comunidad define las cosas de la realidad y con los que se relaciona en sus contactos de vecindad comerciales y profesionales) y de los signos lógicos (el descubrimiento de los "porqués") de los nexos que unen y justifican diversos signos, diversos códigos, diversos fragmentos del mundo natural y social que salpican la realidad cotidiana con la que interactúa el niño de la escuela maternal. (Frabboni, Galletti y Savorelli, 1980)[156]

Ahora bien, ese medio, ese ambiente no se nos presenta de manera simple, parcializado, separado, sino que su característica principal es la complejidad. El desafío consiste en tomarlo como objeto de estudio desde la complejidad misma, y no pretender analizarlo en sus partes constitutivas con la "ilusión" de que luego el niño las integre y relacione. Desde este

[155] Uceda Castro y Garijo, op. cit.

[156] Frabboni, Galletti y Savorelli, 1980. *El primer abecedario: el ambiente*. Fontanella. Barcelona.



enfoque consideramos que es el docente quien "fabrica", selecciona, articula y organiza los diferentes contenidos de enseñanza, para que, a través de las actividades propuestas, el niño pueda integrarlos.

El ambiente, territorio vital, es ese *libro abierto* (Frabboni-Galletti y Savorell, 1980) donde, a través del recorte que el docente organice, planifique, el niño podrá ir leyendo, adentrándose en la indagación acerca de cómo son los objetos, las propiedades de los materiales, los cambios que sufren con el accionar del hombre y con el paso del tiempo; le resultará posible conocer las personas de la comunidad, sus funciones, estilos de relación, costumbres, festividades, normas, valores, etc.

El conocimiento de los aspectos relacionados con las disciplinas curriculares actúa como herramienta, como llave que le permiten al niño comprender e interpretar los lenguajes con los que se nos manifiesta el ambiente.

En un pasaje de la película argentina "Un lugar en el mundo" puede verse al geólogo dar una clase sobre las piedras en una escuela rural de la provincia de San Luis. Les muestra a los niños las piedras, comunes para ellos, pues son las que se encuentran en los cerros de la localidad; les pregunta si las conocen, los chicos contestan afirmativamente. El geólogo les dice que las piedras hablan, pregunta si alguna vez las han escuchado; la respuesta es el silencio y la cara de asombro de los niños. Pasa las piedras colocándolas en la oreja de los chicos y preguntándoles si escuchan lo que dicen; los chicos responden que no, no escuchan nada.

El geólogo dice entonces que él sí las escucha, que a él sí le dicen cosas, porque él aprendió el lenguaje de las piedras.

¿Qué quiere decir el geólogo con esto? Manifiesta que ciertas disciplinas le han brindado instrumentos, medios para ir "más allá" de lo aparente, para "escuchar" los lenguajes particulares de las cosas de la realidad y comprenderlas.

Esta imagen puede servirnos para entender qué queremos decir cuando hablamos del ambiente y su relación con las disciplinas, por qué esa relación no implica quedarnos en una mera descripción, en lo aparente, sino que se propone comprender los mensajes que nos transmite, aquello que está expresado en su particular lenguaje. En el Nivel Inicial, la introducción en el tratamiento del conocimiento disciplinar-didáctico aporta claves de interpretación e instrumentos cognitivos para comprender la realidad, y no constituyen un fin en sí mismos.

Por otra parte, este pasaje nos muestra de manera muy clara cómo el geólogo convertido en "docente" puede acercar el saber disciplinar motivando a los alumnos a profundizar y a indagar la realidad en aquellos aspectos que superan la apreciación inmediata. Al mismo tiempo, podemos observar que no siempre es necesario salir de la escuela para conocer la realidad, sino que en muchas ocasiones el docente puede recurrir a informantes válidos y a ricas experiencias, como una de las tantas alternativas de llevar la realidad al aula.

¿Cómo puede el docente capitalizar los espacios cotidianos y convertirlos en ambiente alfabetizador?[157]

[157] Lo que se presenta a continuación son fragmentos extraídos de: "Ambiente", ficha elaborada por la Prof. Elvira Pastorino, 1990 (Mimeo).

El primer paso consiste en que conozca en profundidad el ambiente.

- La falta de baldosas puede convertir a una vereda, después de un día de lluvia, en un desafío para saltarines de 4 años.
- Las ramas secas abandonadas frente a la escuela a raíz de una poda pueden recrearse en imágenes tridimensionales en la sala de una maestra, donde los chicos construyan colectivamente esculturas, con placer y apropiándose de contenidos educativos.
- Una banderita, que se ve desde el patio de la escuela, flameando desde la chimenea de una fábrica (cercana al asentamiento de la colectividad), puede transformarse en referente para variadísimas propuestas y conversaciones.
- Un patio embaldosado y desprovisto de objetos puede resultar un buen lugar para diseñar (con pintura) pistas para carreras de autitos, juego de la oca, ta-te-ti gigante, rayuela. Las paredes pueden utilizarse para colocar juegos de emboque, tiro al blanco, etc.
- Un baño amplio, con piletones, puede ser un excelente lugar para realizar juegos con agua.
- Un pasillo de distribución, por donde circulan cotidianamente los niños, puede ser aprovechado para colocar una exposición de pinturas (reproducciones) de pintores famosos.

Los ejemplos podrían continuar, pero la cuestión pasa por preguntarnos:

- ¿Es necesario abrir nuestras fronteras, marcos de referencia, en relación con el ambiente?
- ¿Cómo podemos capitalizar el "territorio vital" sentido por los chicos?
- ¿Cómo nos acercamos a ese territorio vital y nos apropiamos de él para que se convierta en nuestro?
- ¿Cómo nos organizamos institucionalmente para capitalizar-repensar-enriquecer-resignificar-renovar-transformar el espacio interno escolar?
- ¿Cómo podemos colectivamente INSTALAR la indagación del entorno, del barrio, desde la mirada social-natural-plástica... para aprovecharla pedagógicamente?
- ¿Cómo podemos capitalizar aquello que surge espontáneamente, pero sin quedarnos en el "espontaneísmo"?
- ¿Cómo construimos nosotros, docentes, nuestro conocimiento acerca del barrio escuela? ¿Cuáles son nuestros saberes y el de los chicos?
- ¿Cómo lograremos intencionalidad-regularidad-sistematización a partir de los observables?
- ¿Qué aspectos del entorno nos permiten focalizar la mirada desde lo social, cultural, natural, de la plástica, del conocimiento matemático, la lectura y escritura?
- ¿Qué aspectos del entorno favorecen la complementariedad de miradas? ¿Cómo rodeamos la imagen tridimensional del barrio, dado que es multidireccional?



- ¿Cómo conjugamos "acción-reflexión", sistematización, para nuestros chicos?

Exceso de preguntas: algunas involucran respuestas, otras implican un esfuerzo para contextualizar los contenidos educativos.

A modo de ejemplo, les proponemos realizar un relevamiento del ambiente:

a) de la escuela;
b) del barrio.

Seguramente ustedes pensarán que éste es un trabajo innecesario, ya que conocen su escuela, probablemente hace años que trabajan en ella, que la recorren, que no tiene para ustedes secretos. Sin embargo, lo que les proponemos es mirar, observar "con otros ojos" lo cotidiano, mirar con la mirada del investigador, de quien busca señales en función de un objetivo: en nuestro caso resignificar el ambiente-escuela, en primer lugar para el docente, con el fin de transformarlo en alfabetizador para los niños y generar un óptimo aprovechamiento del aprendizaje.

Les sugerimos realizar el siguiente recorrido, tomando nota de lo observado desde su punto de vista adulto, adoptando en cada sector una postura física que les permita tener una visión similar a la de nuestros niños de Jardín que son más bajos y que tienen visión de la perspectiva espacial más limitada que la del adulto.

A partir de esta indagación, el docente podrá armar una propuesta de resignificación de los espacios y una selección de aspectos del ambiente que le permitan referirse a contenidos de enseñanza.

*a) Relevamiento del ambiente de la escuela*

La fachada de la escuela:

- ¿Qué signos-símbolos la caracterizan como establecimiento educativo? (presencia de escudo, bandera, placa o cartel con el nombre de la escuela). ¿Dónde están ubicados?
- ¿Qué características edilicias la diferencian de otras construcciones de la cuadra? (molduras, paredes descascaradas, ladrillo a la vista, etc.).
- La vereda de la escuela (presencia de árboles, baldosas pequeñas, baldosones, sectores rotos, etc.)

Entramos a la escuela:

- ¿Hay una escalera; sólo un escalón; la puerta es ancha, angosta, de hierro, madera, vidrio? ¿Posee carteles? ¿Qué informan? ¿A quién?
- ¿Hay que recorrer un pasillo, un pequeño hall; las paredes están pintadas?
- ¿A dónde nos conduce esa entrada? (hall central, pasillo de distribución, etc.) ¿Qué encontramos en él? ¿Presenta obstáculos a la circulación? (presencia de columnas, maceteros, pizarrones-caballete, etc.).

- ¿Qué dependencias dan a él? ¿Qué tipo de puertas poseen? ¿Hay carteles que indican esos sectores? ¿A qué altura están ubicados?
- ¿Hay dirección, vicedirección, secretaría? (características de cada uno; recorrido/s desde la sala)
- ¿Hay pasillos de circulación que se desprenden del sector de entrada; con qué sectores nos comunican? ¿Son angostos, anchos, poseen alguna cartelera, ornamentación, iluminación artificial, natural? ¿Dónde están ubicadas?
- ¿Los patios son descubiertos, techados? ¿Hay terraza; cuál es la forma de acceso, está protegida, cómo? ¿Hay presencia de objetos fijos, móviles? ¿Interfieren la circulación? ¿Quedan amplios espacios libres? ¿Los pisos son de cemento, baldosas, pasto, tierra, etc.? ¿Hay plantas, árboles, canteros, maceteros?
- ¿Cómo accedemos a ellos? Recorrido desde su sala a cada uno de estos sectores.
- Llegamos a su sala: ¿cómo es la entrada?, ¿qué hay a ambos lados?, ¿hay algo que la caracterice-diferencie de las otras?, ¿qué es?, ¿dónde está colocado?, ¿a qué altura?
- Entramos a la sala: ¿ubicación de ventanas?, ¿iluminación artificial?, ¿qué hay fijado a las paredes?, ¿a qué altura?, ¿qué función cumple?
- ¿Hay sectores de juego (rincones) delimitados?, ¿de qué manera?, ¿son móviles o fijos?, ¿las mesas y sillas son pesadas, livianas; pueden moverlas los niños?
- ¿Hay presencia de otros muebles, placares, armarios (abiertos-cerrados)?, ¿cuál es su altura?, ¿quiénes los usan?, ¿qué guardan allí?
- ¿Cómo son los espacios de circulación (amplios-estrechos)?, ¿hay lugar asignado para reunión grupal?
- ¿Hay otros sectores?: ¿cocina u office?, ¿qué mobiliario y artefactos posee?, ¿utensilios?, ¿sala de música, de Educación Física, comedor?, ¿Tiene mobiliario?, ¿cuáles son sus características?, ¿cómo es el recorrido de la sala a cada uno de ellos?, ¿quiénes los usan; en qué horarios?

*b) Relevamiento del barrio*

Aquí les proponemos confeccionar un *"mapa significativo del contexto"*, una descripción del ambiente socio-cultural y económico en el que está ubicada la escuela, así como también de su dinámica, para aprovechar pedagógicamente el entorno.

Podrá realizarse un plano o mapa, ubicando la manzana de la escuela y hacer una lectura del barrio 5 cuadras a la redonda. Señalar referentes pertinentes al entorno social, cultural, natural...

Es conveniente organizarse institucionalmente para efectuar el "mapa": que trabajen en él todos los actores involucrados en la tarea de enseñanza.

Para promover la confección del "mapa", y a modo de ensayo, proponemos algunas ideas para realizar la lectura del barrio.



*¿Qué podemos indagar?*

*Comercios:*

- cuáles hay
- dónde están
- cómo funcionan
  - autoservicio pequeño
  - mercado (qué incluye)
  - supermercado
  - negocio pequeño
- carteles-propaganda:
  - ¿en castellano?
  - ¿con despliegue publicitario?
- quiénes los atienden:
  - dueños
  - empleados
  - ¿alguno pertenece a la familia de un niño del Jardín?
- ¿son antiguos, actuales?

*Templos:*

- dónde están
  - a qué religión pertenecen
  - ¿poseen patios, salones, juegos?
  - ¿asisten nuestros niños?

*Clubes:*

- dónde están
- tipo de club:
  - sociedad de fomento o club de barrio
  - privado
  - deportivo, social, de algún sindicato
  - de alguna colectividad
- actividades y horarios en que se realizan
- espacios que poseen
- ¿intervienen los niños y sus familias?

*Transportes:*

- Tipos de transportes:
  - tren, colectivo, pre-metro, subte...
  - fletes, empresa de mudanzas
  - camiones frigoríficos, camiones-jaula
  - camiones volquete...

- Con respecto a la circulación:
  - en qué calles/avenidas hay más
  - en qué horarios
  - ¿hay paradas de taxis?
  - ¿hay paradas de colectivos?
  - ¿terminales de colectivos?
- Con respecto a los vehículos:
  - ¿hay padres que poseen vehículos?
  - ¿cuáles?
  - estaciones de servicio
  - talleres mecánicos, chapa
  - pintura, gomería, lavaderos...

*Plazas y parques:*

- ¿tiene estatuas, monumentos, fuentes...?
- ¿juegos?, ¿cuáles?
- ¿hay canchas?, ¿fotógrafo, calesita?
- ¿vendedores ambulantes?, ¿cuáles?
- ¿plantas, árboles, jardín; está organizado en zonas?
- ¿qué animales hay?
  - del lugar: bicho bolita, pájaros...
  - de paseo: perros...
- ¿los chicos del jardín concurren a él?
- ¿quiénes se reúnen habitualmente?
  - jubilados
  - venta y canje de revistas...
- ¿tiene nombre, carteles indicadores?
- nivel de cuidado e higiene

*Edificaciones:*

- Edificios altos:
  - con ascensor, balcón, se ven antenas
- Edificios bajos:
  - ¿hay graffiti en las paredes?
- Casas:
  - terminadas, no terminadas
  - de ladrillo, de otros materiales
  - chalets, tipo chorizo, con plantas, pajarera, cucha de perro...
  - antiguas, con ochava, bajorrelieves, columnas...
  - ¿hay casas que se nota que han sido modificadas?
  - ¿hay casas tomadas, inquilinatos, conventillos?
- Edificios públicos:
  - juzgados
  - comisaría, hospital, correo
  - bibliotecas
- Galerías de compras, de arte, shopping...

*Organización urbana y cultural peculiar del barrio:*

- ¿hay algún "centro" cercano a la escuela?
- ¿tiene alguna costumbre típica?
- ¿hay festividades barriales?
- monumentos, murales...
- ¿cuáles son los conflictos o dificultades?
  - ¿falta de semáforos?
  - ¿inundaciones?
- teatros, cines...
- zonas en:
  - arreglo
  - construcción
- ¿cuál es la arquitectura urbanística?
  - avenidas; organización de las calles
  - conjuntos urbanos
  - espacios verdes
  - puentes, autopistas
  - asentamientos precarios
- parquización:
  - semáforos
  - señales de tránsito
  - carteleras...
- higiene y mantenimiento:
  - ¿quiénes la efectúan?
  - ¿de qué manera?
  - ¿en qué horarios?
- ¿qué cambios ha habido en el barrio?
- ¿hay lugares desagradables?
- aspectos positivos, negativos
- vecinos que se reúnen de manera permanente:
  - a tomar mate
  - a conversar en la puerta
  - a pasear a los bebés
  - a jugar a la pelota, al truco...
  - zonas donde se agrupan esperando ofertas laborales: para trabajos temporarios, empleos por hora, etc.
- Servicios: electricidad, gas, teléfono, cloacas, agua corriente, etc.
- Fábricas / empresas:
  - ¿qué producen?
  - ¿tienen desechos? (telas, cartón, plástico, etc.)
  - ¿es pequeña, mediana, empresa familiar?
  - ¿trabajan allí padres de los niños?
  - ¿resulta pertinente realizar experiencias directas?
- Instituciones:
  - PAMI, geriátricos
  - mutuales, sindicatos
  - centros partidarios

· de colectividades
· comedores populares
· Jardines maternales (privados, autogestados)
· Listado de comercios (incluir todos los existentes)

Habrán observado que algunos ítem del cuadro no son fáciles de marcar en el mapa. Esto implica que, en una segunda etapa o simultáneamente, resultaría interesante iniciar una CARPETA-GUÍA donde se expanda la información del mapa y se vayan averiguando los puntos señalados, otros comentarios, testimonios, historias de vida o relatos que oportunamente surjan.

Esta carpeta podrá incluir el cuadro acerca de ¿qué podemos indagar?, será completado, recategorizado, modificado, a medida que se vaya explorando y reflexionando.

Para abrir nuestras fronteras:

La maestra preguntó a los niños (5 años): ¿qué animales conocen?
Respuestas de los niños: perro, gato, león, elefante.
M.: ¿con cuáles juegan con frecuencia?
Ns.: varias respuestas...
Un niño: con hormigas.
M.: ¿dónde hay hormigas?
Varios niños van señalando algunos lugares cercanos a la escuela.

Se organiza una primera experiencia directa para ir a verlas. Se comenta, mientras los niños observan: ¿cómo son?; ¿qué hacen?; ¿todas hacen lo mismo?; ¿qué plantas les gusta cortar?; ¿comen los trocitos que cortan?; ¿cuáles son las diferencias entre los hormigueros?; ¿las semejanzas?...

En la sala, los chicos le "dictan" oraciones a la maestra; la maestra escribe y se inicia así un libro sobre las hormigas. Como hubo preguntas "ricas", la maestra buscó material bibliográfico para ella, de consulta.

Se continuaron realizando experiencias directas, comentarios y escritura, de manera alternada, durante más de una semana.

Entre los descubrimientos-conocimientos, surgieron: las hormigas no comen directamente las hojas, las hormigas transportan las hojas a una zona interna del hormiguero, allí cultivan una especie de hongo, se alimentan de ese hongo.

*Moraleja:*

El mapa a confeccionar agudizará la observación y la "escucha" de los docentes hacia el entorno social-cultural-plástico. Estos últimos podrán establecer relaciones significativas centrándose tanto en los aspectos "macro" (existencia de clubes, plazas, etc.) del barrio, como en los aspectos "micro" (las hormigas, los nidos, los rosales de una vecina, los ensayos de una bandita de rock, el horario en que suele pasar el afilador).

Resultaría interesante extender canales para que chicos, padres y todo el personal de la escuela colaboren en la organización de esta real búsqueda del tesoro.



*Para ir completando la indagación. Para iniciar un camino colectivo que, una vez iniciado, no se sabe cuándo se termina:*

a) Averiguar si existen documentos bibliográficos acerca de la historia del barrio, instituciones tradicionalistas, u otras variantes, que informen a los docentes, a fin de enriquecer la lectura que hagan de la zona, lo cual redundará en la calidad pedagógica de su enseñanza.

b) ¿Existen (o existieron) vecinos famosos? (poetas, artistas, escritores, músicos, artesanos...)

c) ¿Se podrían ubicar informantes de la historia y costumbres del barrio: vecinos, abuelos, padres, ex alumnos, docentes jubilados, etc.?

d) ¿Sería factible recuperar la memoria del barrio? Familias que aporten: fotos, objetos de uso diverso, juguetes o juegos de "antes"... En el caso de que en el barrio no exista arraigo y cohabiten grupos con diferencias culturales, se podrían rastrear esas diferencias (o similitudes), para organizar muestras de la cultura de origen de los niños del Jardín.

e) ¿Dónde funciona el Consejo Vecinal? ¿Quiénes lo componen? ¿Cuál es su competencia? Podrían beneficiar de alguna manera al Jardín.

f) ¿Qué redes solidarias existen en el barrio? Formadas por emprendimientos comunitarios, asociaciones políticas, religiosas, filantrópicas... Ej.: los vecinos se nuclean en una entidad para que les sea adjudicado el terreno donde está instalado el asentamiento. Ante una necesidad puntual institucional, ¿cómo se puede acceder a dichas redes ya organizadas?

Para finalizar:

Confeccionar el mapa significativo del contexto y el relevamiento del ambiente de la escuela puede potenciar aún más la búsqueda solidaria ya iniciada. El pensar colectivamente implica nuclearse desde lo afectivo-cognitivo, a fin de efectuar transformaciones pedagógicas desde lo posible, y a partir de los obstáculos. Centrar cooperativamente las miradas hacia el interior de la escuela, y hacia el exterior de la escuela, que puede convertirse también en ESCUELA. El relevamiento, la reflexión instalada en el seno de la institución, hacia la construcción de la intencionalidad pedagógica y de los contenidos educativos en el Nivel Inicial, es un proyecto que bien vale la pena.

¿Cómo aprovechamos pedagógicamente aquello que tenemos? ¿Cómo pueden ir adquiriendo sentido educativo espacio-ambiente-escuela-barrio? Desde lo socialmente válido, desde lo significativo para el niño, desde lo sentido por los docentes, y desde el protagonismo de los docentes creadores de actos de enseñanza, creadores de la didáctica cotidiana.

## 5. A MODO DE CIERRE: ALGUNAS SITUACIONES DIDÁCTICAS, PREGUNTAS PARA SU ANÁLISIS

Los siguientes registros de situaciones[158] de sala de Jardín de Infantes pueden ser analizadas desde diferentes conceptualizaciones. Nosotros se-

[158] Las situaciones son tomadas de registros de observaciones de profesores y alumnos del Instituto Superior del Profesorado "Sara C. de Eccleston".

leccionamos algunos conceptos trabajados a lo largo de este texto, a fin de interrogar a estas "parcelas" de la realidad. Las preguntas no intentan abarcar un análisis completo: tienen tan sólo un carácter orientativo que alienta la reflexión-conceptualización, a modo de puntos de partida. Confirmando que la realidad escolar es compleja, admite variedad de miradas desde diferentes marcos teóricos y nos permite construir diversos modos de intervención docente.

*Atando cordones... sala 4 años*

Los chicos juegan en el patio. La maestra los observa. Juan se acerca y le dice:
Juan: Seño, me atás los cordones.
M.: A ver, yo te voy a enseñar.
La maestra se sienta a su lado.
M.: Yo voy a ir atando uno y vos el otro, prestá atención, primero hacemos un nudo, ya está. ¡Muy bien!, vas aprendiendo, ahora con este cordón hacé una orejita. ¡Muy bien!; ahora con el otro hacemos lo mismo. ¡Muy bien!, ahora... y sigue paso a paso.
Terminan de atar. Juan se mira las zapatillas y se muestra satisfecho. La maestra le da un beso y le dice: Viste que era fácil, probemos otra vez.
Desata los cordones y recomienzan.

*Interrogantes:*

- ¿Logra generar un aprendizaje significativo, por recepción en el niño? ¿En qué sentido?
- ¿Toma en cuenta los conocimientos previos para diseñar la intervención docente?
- ¿Cómo despliega el docente el andamiaje?

*Los objetos al agua... sala 5 años*

Bueno, les voy a contar lo que vamos a hacer hoy. Traje todos estos materiales (trozo de madera grande, trozo de madera chico, bolita de vidrio, bolita de plastilina, piedra grande, piedra pequeña) para averiguar qué cosas son las que flotan en el agua y cuáles se hunden.
¿Qué les parece? ¿Qué ocurrirá si ponemos estos materiales en el agua?
Los chicos anticipan, dicen lo que creen que ocurrirá, la maestra registra, anota todas las anticipaciones, discuten entre ellos, sus opiniones no son las mismas, deciden anotar todas las posibilidades y luego probar...
Tomás: Dame la madera grande, vas a ver cómo se hunde.
Coloca la madera en el agua. ¡Uy!, mirá, la pongo y flota igual... Debe ser chiquita, no pesa tanto, me das otra madera más grande.



Mauro: Tomá esta que es bien pesada...
Siguen probando...
Maestra: Cuando terminen pongan en esta palangana las cosas que flotan y en esta otra las que no flotan...

*Interrogantes:*

- ¿Qué procesos cognitivos pone el niño en juego durante el desarrollo de la actividad? ¿Los desequilibrios cognitivos son fuente de aprendizajes?
- ¿Qué decisiones de la docente, en relación con la selección del material, promueven el planteo de situaciones problemáticas?
- ¿Qué problemas se plantean desde la docente y entre los niños?
- ¿Organiza la maestra la situación dando lugar a un aprendizaje por descubrimiento?

*Con dados y monedas... sala 5 años*

En mi primera semana a cargo del grupo como maestra suplente, me propuse realizar con los chicos una serie de actividades en relación con los contenidos del área de matemática.
El material que elegí para la primera actividad consistía en dos dados y una buena cantidad de monedas en desuso, y pensé presentárselo al grupo dejando libertad para que surgieran propuestas de cómo utilizarlo.
Invité a los chicos a sentarse en ronda, coloqué el material en el centro de ésta y pregunté a qué se les ocurría jugar con esas cosas. La primera propuesta fue "pegarle a los dados con las monedas" (una especie de tiro al blanco); luego tres chicos propusieron "tirar un dado y juntar las monedas que nos dicen los puntitos".
A muchos les entusiasmó esta última idea, pero no todos estaban de acuerdo, por lo tanto votamos mencionando los juegos y contando la cantidad de manos levantadas para cada opción. Resultó ganadora la última propuesta.
En general a los chicos no les costó realizar la operación planteada y en el transcurso de la actividad surgieron situaciones interesantes. Rubén, por ejemplo, tiró el dado y no sabía cuántas monedas juntar, miró desorientado y yo le propuse contar "los puntitos del dado", a lo que él contestó: –No, ¡ya sé! Entonces tomó un puñado de monedas y las ubicó en la misma disposición que la de los puntos en la cara del dado (cinco). Cuando yo le pregunté: ¿Cuántas monedas tuviste que juntar?, me contestó "todas las que tenía dibujado el dado"; varios niños del grupo respondieron cinco.
Otra situación interesante fue la de un nene que al tirar el dado sacó seis y apurado tomó ocho monedas del montón (probablemente él pensó muchos puntitos = muchas monedas). Pablo enseguida interrumpió diciendo: "él tiene más monedas de lo que dijo el dado";

entonces contamos grupalmente los puntos del dado y las monedas y vimos que no coincidían. Yo pregunté: ¿Qué tiene que hacer Walter, sacar o poner monedas? Todos estuvieron de acuerdo en que debía sacar, pero no sabían cuántas. Entonces Pablo contó hasta seis con los dedos, se detuvo y luego siguió contando pero tomándose los dedos que necesitó para llegar a ocho. Con mucha satisfacción anunció: "tiene que sacar dos monedas", separó del grupo de ocho las dos monedas y le dijo a Walter: "si te sacás dos con el dado te las podés guardar".

*Interrogantes:*

- Si se buscaba trabajar contenidos de Matemática, ¿era pertinente la pregunta: "¿a qué se les ocurre jugar?"?
- ¿Las consignas de trabajo que propone la maestra involucran los contenidos matemáticos que busca enseñar?
- ¿Cómo se pone en juego la relación didáctica entre maestro, alumno y saber?
- En la cronología de las diversas intervenciones de la docente, ¿cuáles cree que resuelve satisfactoriamente y cuáles presentan aspectos críticos? ¿Por qué?
- La situación que plantea ¿se puede resolver por distintos caminos? ¿Cuáles?
- ¿Potencia el aprendizaje significativo? ¿Por qué?

*Una "cambiada" de pañales...*[159]

Andrea, la maestra de los más pequeños (un grupo formado por 5 bebés, de 2 a 8 meses), está por cambiar a Claudio, mientras su ayudante colabora con los otros bebés.
Claudio tiene 8 meses, es alegre, y está algo quejoso. Andrea lo levanta cariñosamente de su cuna, diciéndole:
¿Qué te pasa Claudi...? ¿Tenés hambre...? ¡Tenés caca...! Puf-puf, qué olorcito. Hoy no te falta nada, ¿no?
Con Claudio en los brazos toma rápidamente del casillero del niño una toalla que coloca sobre el cambiador. Claudio mira la boca de Andrea, mueve la cabeza y emite un sonido similar al "puf-puf". Andrea comenta:
–¡Ah! ¿Te gustó, no? Bueno, yo te lo vuelvo a decir: puf-puf. ¡Aj! ¡Aj!, ¡qué chanchito!
Claudio ríe. La situación continúa siendo dialogada, mientras se produce la cambiada y la higiene; cuando finaliza, Andrea se lava las manos y luego lo toma de las manos y lo estimula con el movimiento y verbalmente para que se siente.

[159] Fragmento extraído del artículo ¿En el Jardín Maternal se enseña? Elvira Pastorino, 1993. En la revista *Actualidad docente*.



Cuando lo hace, Claudio, como corcoveando con todo el cuerpo, y diciendo "is-is", la mira.
Andrea: –¡Ah! ¿Así que querés ir a París?
...Bueno, pero una sola vez, eh, que después tengo que estar con Yamila. Andrea se sienta y apoya a Claudio a caballito, sobre sus piernas, lo toma de las manos, y mueve las piernas hacia arriba y abajo, mientras canta:

"El nene se fue a París,
en un caballito gris,
al paso...,
al trote...,
y a galopar.

Andrea acompaña el ritmo realizando movimientos de lento a rápido que corresponden a la letra de la canción: paso-trote-galope.
Del resto de los bebés, uno ríe como Claudio, otro extiende los brazos hacia Andrea, otro hace palmitas. Excepto la beba que duerme, todos "participan" de la situación, de diferentes maneras.
Efectuemos ahora una lectura pedagógico-didáctica de la situación. Lo haremos en principio en forma de preguntas, para que, si es que les resultan útiles, las trabajen a nivel institucional, grupal, etc.

*Interrogantes:*

- ¿Existió contención afectiva?
- ¿Qué clima prevaleció durante la escena?
- ¿Logró Andrea resignificar la cambiada (tradicionalmente denominada asistencia), aprovechándola pedagógicamente?
- ¿Qué tipo de vínculos y comunicación se establecieron entre la docente-Claudio-los otros niños-las ayudantes?
- Anteriormente, con el equipo docente, ¿Andrea pudo haber reflexionado acerca de la cambiada y de otras actividades, y cómo enriquecerlas?
- ¿Qué estrategias desplegó Claudio que dieron lugar a que Andrea lo comprendiera?
- ¿Andrea fue sensible para lograr "leer" a Claudio y adecuarse a él?
- ¿En qué fragmentos se dio un juego de preguntas y respuestas entre Claudio y Andrea?
- ¿Andrea protegió la higiene personal y prevención de la salud de Claudio y de ella?
- ¿Cómo favoreció la docente el trabajo motor y el logro de la postura erguida de Claudio?
- ¿Andrea sensibilizó musicalmente al niño?
- ¿Logró usar vivamente la palabra y potenció la expresión verbal de Claudio?
- ¿Participó el aprovechamiento de lo literario desde la acción desarrollada por Andrea?

- ¿Andrea trabajó el ritmo?
- ¿Andrea y Claudio se expresaron corporalmente?
- ¿Se dio un contagio emocional por parte del resto del grupo? ¿Qué estrategias diferentes desplegaron los niños para "entrar" en la situación?
- ¿Está presente lo lúdico?
- ¿Fue una actividad de aprendizaje gratificante para Claudio?
- ¿Qué concepción de enseñanza-aprendizaje subyace a la situación?

Antes de sintetizar las respuestas, resulta criterioso aclarar que la situación elegida es real y que en ella prevalece un devenir armónico. En el Jardín Maternal estas situaciones existen, pero suele suceder comúnmente que haya conflictos, angustias, tensiones que están instaladas y con las cuales también hay que trabajar. A efectos de centrarnos en la comprensión de la impronta de lo pedagógico es que seleccionamos esta actividad armónica de cambiada. Respondiendo a las preguntas globalmente, vemos que Andrea manifiesta de continuo la contención maternante y logra crear un andamiaje cercano a las necesidades de Claudio. Hay un "diálogo" donde por vía sensible la docente logra descifrar a Claudio, quien se expresa inteligentemente, con la voz, con el gesto, con el cuerpo, con el movimiento, a través del juego. Andrea logra un escenario de enseñanza-aprendizaje en un marco de alegría donde, hacia el final, todos participan y se comunican ante lo gratificante de la situación.

La docente concretó un acto de higiene, y al mismo tiempo aprovechó la situación –naturalmente– enseñando a partir de las búsquedas espontáneas de Claudio; tambien promovió la interacción y el juego.

El Jardín Maternal planificará –sin artificialismos, ni presionando– miradas desde lo musical, corporal, literario, el lenguaje, la plástica, los juegos motores dramáticos, de conocimiento físico y lógico-matemático, partiendo de las estrategias espontáneas que despliegan los niños, o bien potenciándolas. En la situación se produjeron actos de enseñanza, y también de aprendizaje.

El gran desafío consiste en conjugar la contención maternante, con la intencionalidad pedagógica, desde lo lúdico, a partir de sensibilizar nuestra "escucha" hacia los niños. Hay Andreas que se están apropiando de estos modelos, operando con ellos; hay Claudios que nos esperan con los brazos abiertos para que les enseñemos en el Jardín Maternal, desde este lugar placentero que estamos construyendo. No los hagamos esperar, y enseñemos.



# Capítulo 7
# Propuesta lúdica en el contexto escolar

## 1. INTRODUCCIÓN

Consideramos el juego como un fenómeno único, que puede tener distintas manifestaciones de las cuales, a los fines de este trabajo, diferenciamos dos: una relacionada con el contexto escolar; otra, es la manifestación que se da fuera del contexto escolar, sea en la casa, la vereda, la plaza, etc. Esta diferencia está dada por la particular relación referida a la intervención de los diferentes participantes de una situación lúdica, incluyendo entre ellos el papel de los adultos (el que nos interesa es el de los maestros), el de los niños y el lugar de los resultados previstos o imprevistos.

Algunos de los planteos a los que hacemos referencia, colocando nuestra mira en el contexto escolar, son:

- Si en el Nivel Inicial sólo se le brindan al niño oportunidades de juego del tipo denominado clásicamente "espontáneo", ¿se logrará concretar plenamente su derecho a la educación dentro del sistema escolar?
- Si en el Nivel Inicial, al niño se le ofrecen exclusivamente oportunidades de juego del tipo denominado "dramático", ¿se efectivizarán sus posibilidades de apropiación de saberes escolares?
- Si en el Nivel Inicial planteamos que el docente ha de cumplir con la función esencial de enseñar, ¿la actividad de juego no implica la organización de este enseñar como una de las puestas en acción de la intencionalidad pedagógica?

Nos moviliza la convicción de que la dignificación de la infancia y el respeto a los Derechos del niño significan brindar, desde el Nivel Inicial, una enseñanza que tome en consideración las posibilidades socio-afectivo-cognitivo-motrices de los niños. Desde este lugar nos interesa clarificar el papel de las propuestas de juego como parte de los mecanismos de influencia que utilizan los docentes, a fin de no despojar a la niñez de su derecho a la apropiación de contenidos escolares; apropiación que no podría reali-

- ¿Andrea trabajó el ritmo?
- ¿Andrea y Claudio se expresaron corporalmente?
- ¿Se dio un contagio emocional por parte del resto del grupo? ¿Qué estrategias diferentes desplegaron los niños para "entrar" en la situación?
- ¿Está presente lo lúdico?
- ¿Fue una actividad de aprendizaje gratificante para Claudio?
- ¿Qué concepción de enseñanza-aprendizaje subyace a la situación?

Antes de sintetizar las respuestas, resulta criterioso aclarar que la situación elegida es real y que en ella prevalece un devenir armónico. En el Jardín Maternal estas situaciones existen, pero suele suceder comúnmente que haya conflictos, angustias, tensiones que están instaladas y con las cuales también hay que trabajar. A efectos de centrarnos en la comprensión de la impronta de lo pedagógico es que seleccionamos esta actividad armónica de cambiada. Respondiendo a las preguntas globalmente, vemos que Andrea manifiesta de continuo la contención maternante y logra crear un andamiaje cercano a las necesidades de Claudio. Hay un "diálogo" donde por vía sensible la docente logra descifrar a Claudio, quien se expresa inteligentemente, con la voz, con el gesto, con el cuerpo, con el movimiento, a través del juego. Andrea logra un escenario de enseñanza-aprendizaje en un marco de alegría donde, hacia el final, todos participan y se comunican ante lo gratificante de la situación.

La docente concretó un acto de higiene, y al mismo tiempo aprovechó la situación –naturalmente– enseñando a partir de las búsquedas espontáneas de Claudio; tambien promovió la interacción y el juego.

El Jardín Maternal planificará –sin artificialismos, ni presionando– miradas desde lo musical, corporal, literario, el lenguaje, la plástica, los juegos motores dramáticos, de conocimiento físico y lógico-matemático, partiendo de las estrategias espontáneas que despliegan los niños, o bien potenciándolas. En la situación se produjeron actos de enseñanza, y también de aprendizaje.

El gran desafío consiste en conjugar la contención maternante, con la intencionalidad pedagógica, desde lo lúdico, a partir de sensibilizar nuestra "escucha" hacia los niños. Hay Andreas que se están apropiando de estos modelos, operando con ellos; hay Claudios que nos esperan con los brazos abiertos para que les enseñemos en el Jardín Maternal, desde este lugar placentero que estamos construyendo. No los hagamos esperar, y enseñemos.



# Capítulo 7
# Propuesta lúdica en el contexto escolar

## 1. INTRODUCCIÓN

Consideramos el juego como un fenómeno único, que puede tener distintas manifestaciones de las cuales, a los fines de este trabajo, diferenciamos dos: una relacionada con el contexto escolar; otra, es la manifestación que se da fuera del contexto escolar, sea en la casa, la vereda, la plaza, etc. Esta diferencia está dada por la particular relación referida a la intervención de los diferentes participantes de una situación lúdica, incluyendo entre ellos el papel de los adultos (el que nos interesa es el de los maestros), el de los niños y el lugar de los resultados previstos o imprevistos.

Algunos de los planteos a los que hacemos referencia, colocando nuestra mira en el contexto escolar, son:

- Si en el Nivel Inicial sólo se le brindan al niño oportunidades de juego del tipo denominado clásicamente "espontáneo", ¿se logrará concretar plenamente su derecho a la educación dentro del sistema escolar?
- Si en el Nivel Inicial, al niño se le ofrecen exclusivamente oportunidades de juego del tipo denominado "dramático", ¿se efectivizarán sus posibilidades de apropiación de saberes escolares?
- Si en el Nivel Inicial planteamos que el docente ha de cumplir con la función esencial de enseñar, ¿la actividad de juego no implica la organización de este enseñar como una de las puestas en acción de la intencionalidad pedagógica?

Nos moviliza la convicción de que la dignificación de la infancia y el respeto a los Derechos del niño significan brindar, desde el Nivel Inicial, una enseñanza que tome en consideración las posibilidades socio-afectivo-cognitivo-motrices de los niños. Desde este lugar nos interesa clarificar el papel de las propuestas de juego como parte de los mecanismos de influencia que utilizan los docentes, a fin de no despojar a la niñez de su derecho a la apropiación de contenidos escolares; apropiación que no podría reali-

zarse si la actividad escolar no incluye el juego como la piedra fundamental y fundante de la acción educativa cotidiana.

Podemos hablar del juego como uno de los procesos vitales esenciales de la especie humana. En el juego se expresan todas las necesidades, deseos, logros e intereses del individuo. En el juego, el individuo se expresa como una unidad, como una totalidad.

Hacemos referencia a juegos que implican lo corporal, los aspectos afectivos y los cognitivos. Desde un punto de vista teórico puede ser válido, pero una de las razones por las cuales vamos a defender la inclusión del juego en el campo de la educación guarda relación con el hecho de que éste toma al individuo en todas sus dimensiones, es decir, lo compromete en una situación de juego en lo corporal, en lo afectivo, en lo cognitivo y en lo cultural.

Por ejemplo, cuando se hace referencia al aspecto corporal manifestado en el juego, se debe diferenciar entre lo corporal y el movimiento producido. Toda situación de juego compromete lo corporal, aun cuando no incluya movimientos que resulten visibles para un observador externo. Podemos hacer un registro propio de todos los movimientos de tipo vegetativo que se dan: respiración, taquicardia, etc.

Los juegos incluyen muchas veces sistemas de comunicaciones netamente apoyados en la comunicación corporal, por ejemplo: aquellos que necesitan de un intercambio de señas entre los miembros de un mismo equipo para que los demás no se enteren del contenido del intercambio.

La situación de juego implica un desafío desde el nivel de pensamiento. Significa, además, un vínculo de tipo afectivo que se establece con todos los participantes de la situación lúdica y con uno mismo. Por todo ello podemos afirmar que el juego implica un compromiso total del sujeto.

## 2. EL JUEGO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Dado el peculiar clima en que se producen los hechos de la educación, cualquier actividad realizada dentro de la escuela es diferente de la misma actividad llevada a cabo en otro contexto. Al respecto,

> ...sabemos que además del contenido manifiesto de la enseñanza, en la escuela "los niños aprenden a distinguir distintos mensajes, a reconocer los contextos de los que provienen y a desarrollar las estrategias que les permitan manejarse con mayor o menor éxito en ellos. Esta experiencia, dice Bateson, se incorpora a toda la filosofía de la vida y afectará sus futuras actitudes ante la autoridad, el conocimiento, la ciencia o la educación. Tales hábitos de pensamiento se adquieren subsidiariamente mientras está atendiendo a otra cosa focalmente. En la escuela, los mediadores para estos aprendizajes pueden ser muy variados, desde el tono de voz con que la maestra ironiza acerca de los mejores de la clase hasta la contradicción entre las normas enunciadas y las practicadas. (Gibaja, 1993)[160]

Por ello, en el intento por discriminar la trama constitutiva de las actividades lúdicas en la escuela, nos ayuda la consideración de algunas variables presentes, especialmente aquellas que dan cuenta de la dinámica de las relaciones entre docente, alumno y saber en el contexto escolar.

[160] Gibaja, R.,1993. *La cultura de la escuela*. Aique. Buenos Aires.



Estas variables pueden estar referidas a la forma en que la maestra dispone el ambiente y los materiales, al tamaño del grupo de trabajo, al tipo de materiales propuestos, a la organización y distribución del tiempo y del espacio, al tipo de protagonismo otorgado a los niños en el juego, a las variadas formas de intervención de la docente, a la diversidad de propuestas de juego, al clima de la clase, etc.

Algunas variables traspasan cualquier actividad humana, otras, como el contenido escolar, son peculiares del contexto escolar y le otorgan una "coloratura" particular.

Sin embargo, la singularidad de la actividad lúdica en el contexto escolar está determinada por la configuración especial que ocurre en una suerte de combinación de todas las variables presentes con sus mutuas influencias.

El reconocimiento de las variables presentes, la comprensión de las relaciones y mutuas influencias facilitan al docente la posibilidad de anticipar ciertas acciones de enseñanza o bien de contar con criterios para arbitrar la intervención en el transcurso de la actividad.

El acto de enseñanza que se sostiene en propuestas lúdicas a efecto de producir aprendizajes en los niños puede ser evaluado considerando cada una de las variables, o bien la particular forma en que éstas confluyen en una situación didáctica.

Partimos de considerar que el análisis de las variables facilita el ordenamiento de los aspectos presentes en el desarrollo de las distintas actividades a los fines de actuar didácticamente. Sin embargo, no son sinónimos de la realidad a la cual están categorizando, sino simplemente instrumentos de lectura y comprensión de la realidad.

En la medida en que el docente reconozca la presencia de las diferentes variables, como así también el modo en que ellas se manifiestan, podrá operar, incidir, proponerse distintos modos de intervención en el desarrollo de las actividades en función de facilitar la presencia del mayor grado de potencialidad lúdica.

A continuación efectuamos el enunciado y explicitación de las variables que consideramos relevantes y que configuran las actividades lúdicas diseñadas por el docente en el contexto escolar.

En este apartado se explican e interpretan las variables y se aproximan algunas prescripciones:

### Variables que operan en las actividades lúdicas diseñadas por el docente en el contexto escolar

Las variables que consideramos toman en cuenta de alguna manera las actividades lúdicas en diferentes contextos. Esta enunciación no pretende ser exhaustiva. Tan sólo enfocamos aquellas que creemos que pueden ser de mayor utilidad para favorecer la comprensión de la situación estudiada.

Las variables que proponemos son:

- Tiempo
- Espacio
- Objetos
- Protagonismo de los actores: participación de los niños y modos de intervención del docente
- Contenido escolar
- Tamaño del grupo
- Clima

*Tiempo*

La consideración del *uso del tiempo* incluye la duración de la actividad, la distribución del tiempo interno de la secuencia lúdica (tiempo que se dedica al inicio de la actividad, al desarrollo, al cierre), la periodicidad cronológica con que se presentan las propuestas y que pueden facilitar o perturbar su desarrollo. Un juego puede abarcar un día entero, parte de un día o bien secuenciarse en varios días a medida que se va complejizando la propuesta. En este sentido, una propuesta puede presentarse de manera unitaria o secuenciada con determinadas características.

*Espacio*

La *organización del espacio* hace referencia al ambiente, escenario (con el mobiliario, los materiales) donde se despliega la actividad lúdica. Se puede jugar en diferentes lugares.

Muchas veces encontramos el *espacio de la sala* parcelado o dividido en "rincones" o "áreas" de juego en donde los materiales fácilmente se encuentran y ordenan. En otras oportunidades toda la sala se transforma y las cosas cambian de lugar en función del juego. También se puede jugar en el patio, las galerías o pasillos... Hasta el baño en determinadas ocasiones se puede convertir en un lugar interesante para organizar juegos con agua, por ejemplo.

*Objetos*

Los *objetos* son los elementos, instrumentos, accesorios, herramientas o juguetes que forman parte de la propuesta lúdica. El material disponible para jugar también puede desencadenar propuestas de juego diverso. Son diferentes las posibilidades que ofrece un material de usos múltiples (cajas, rodillos, papeles de diario, cintas, tubos, etc.) que otros materiales de uso más restringido (muñecos, camiones, etc.).

*Protagonismo de los actores*

Incluimos en los actores a los niños y a los docentes; nos interesa



focalizar la relación que se establece entre ellos (interactividad) (Coll, 1991)[161], en particular aquella en la que el docente despliega su "andamiaje" a efectos de enseñar y producir aprendizajes en el niño. En esta relación confluyen aspectos de índole afectivo-social-cognitivo-motriz.

Se produce una suerte de "acoplamiento", articulación, movimiento de bisagra, entre las acciones que despliegan los actores –docente, niño–, de manera tal que se establece una relación empática, de sintonía, la cual puede ser aprovechada didácticamente por el docente.

- *En relación con los niños:* explicita la calidad o el grado de desempeño real, continuo, de compromiso afectivo, social, cognitivo, motriz, que los niños despliegan antes, durante y al cierre de la actividad lúdica. El protagonismo de los niños en las propuestas de juego varía: comprende en forma dinámica oportunidades de elegir con quién compartir la actividad, con qué material jugar y a qué.

Durante el desarrollo del juego, los niños pueden generar cooperativamente propuestas de juego o bien partir de una idea matriz sugerida por la docente o inventar variantes sobre ésta. Por otra parte, pueden imitar desarrollos efectuados por otros compañeros o elegir obedecer "pasivamente" el caudal de indicaciones del docente.

El protagonismo se manifiesta en la elección por parte de los niños:

- de una tarea entre varias alternativas presentadas;
- de materiales que se utilizarán durante el juego;
- de compañeros de juego;
- del modo de realizar o resolver lo propuesto;
- del guión, argumento, tema, historia...;
- del espacio utilizado.

En relación con los *modos de intervención del docente:* se refiere a los mecanismos de influencia que despliega el docente antes, durante y después de la actividad lúdica propuesta a los niños.

Estos mecanismos asumen una gama muy variada de posibilidades:

- preparar el material y comentárselo a los niños;
- mantener distancia como observador sensible, sin intervenir de manera directa;
- provocar o enriquecer la situación planteando ciertos problemas;
- socializar oportunamente los descubrimientos individuales y/o del pequeño grupo;
- promover ciertas conceptualizaciones acordes con las posibilidades de los niños;
- lograr sensibilizar y hacer focalizar la atención en aspectos determinados o valiosos;

[161] Coll, C., 1991. Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario. En *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Paidós. Buenos Aires.

- centrarse en aspectos exclusivamente organizativos de la tarea;
- intentar acoplarse a los argumentos lógicos que los chicos despliegan y a partir de allí formular una pregunta o situación movilizadora, que los lleve a apropiarse de saberes con mayor grado de elaboración;
- procurar que los niños intercambien entre sí en el transcurso de la actividad;
- aprovechar de manera oportuna el tratamiento de saberes con los niños;
- enmarcar la tarea y promover que los niños continúen en la gestión grupal.

Es decir, la docente puede alentar, permitir, resolver, neutralizar, "abandonar", recuperar, incitar, arbitrar, olvidar, conflictuar o simplemente "hacer de soporte" en las diversas situaciones de juego que plantea.

*Contenido escolar*

El tratamiento del *contenido escolar* implica que el docente deliberadamente propicie el abordaje por parte de los niños de conceptualizaciones, informaciones, pautas, valores, normas, habilidades... que trabajará *en acto* durante el desarrollo de la situación, o bien una vez que ésta finalice.

De la misma manera, deliberadamente retoma selectivamente determinados saberes que los niños ponen en juego en el transcurso de la situación y no fueron supuestos o anticipados.

Algunas veces, la propuesta de juego busca poner en acción los diferentes ambientes sociales que se están trabajando. La sala se transforma en un supermercado, una calle, una feria del pueblo, etc. Otras veces, la maestra propone materiales que permiten explorar o profundizar el tratamiento de los contenidos de algunas disciplinas; por ejemplo, promueve un juego de cartas en el que armen escaleras del 1 al 3. Es decir, existe una fuerte relación entre la intencionalidad pedagógica y el contenido escolar.

*Tamaño del grupo*

El *tamaño del grupo* se refiere a la conformación del grupo según el número de niños que lo integran (toda la sala, pequeños grupos, en pareja o individual). El tamaño del grupo se vincula con la *cantidad y variedad de actividades de juego o tareas* que es posible realizar en un mismo momento.

En el desarrollo de una misma actividad pueden darse secuencialmente momentos que impliquen diferentes modos de organización del grupo de niños. Por ejemplo, puede existir un primer momento donde todo el grupo participa de la misma tarea, luego se pueden abrir diferentes alternativas de modo de conformar subgrupos con tareas diferenciadas. También puede darse que simultáneamente se organicen por parejas o individualmente, como así también que el docente convoque al grupo en su totalidad durante el desarrollo o al final de la actividad.



De estas alternativas el docente selecciona la que considere más pertinente en función de sus objetivos, contenidos a enseñar, materiales previstos, etc. Si en una actividad se propone que confronten puntos de vista distintos frente a un mismo hecho, esto exigirá el trabajo en un pequeño grupo y quizás al final resuelva confrontar las propuestas de cada subgrupo, lo que hace que se convoque al grupo en su totalidad.

En un juego libre en el patio, los niños suelen organizarse en pequeños grupos o jugar individualmente, o de a dos, de acuerdo con las múltiples posibilidades que el espacio, los juegos o el tiempo permitan. Cuando juegan en rincones, necesariamente la sala se organiza en pequeños grupos para resolver situaciones diferentes.

En cuanto al tamaño del grupo, existe la posibilidad de proponer actividades integrando diferentes salas.

*Clima*

Cuando hablamos de *clima de la situación* hacemos referencia al conjunto de circunstancias afectivo-vinculares-sociales-cognitivas que se conforman al inicio y en el transcurso de la actividad lúdica.

Al iniciar la actividad, podemos tener en cuenta el entusiasmo por comenzar a jugar observado en los niños, la movilización que las propuestas generan, la integración de diferentes ideas para enriquecer la propuesta inicial de la maestra,... etc. Durante el desarrollo, podemos observar, como indicadores de un clima propiciador del juego, la posibilidad de mantener el interés, el enriquecimiento mutuo de la propuesta, las resoluciones aportadas frente a diferentes conflictos que pueden suceder, etc.

Nos interesa analizar aquí la incidencia que el clima logrado o propiciado por el docente puede tener en relación con el desarrollo de la actividad lúdica. Por ejemplo, si durante una actividad se puede observar que los niños están motivados por comenzar a jugar, preparar los elementos necesarios, distribuirse los roles, etc., y al mismo tiempo, mantienen la atención durante el juego y lo enriquecen aportando ideas..., la presencia de estos aspectos, considerados entre otros posibles, pueden hacernos pensar que el clima reinante propicia el juego.

De este modo, la actitud movilizante previa, los contagios emocionales, los conflictos vinculares, el planteo de situaciones problemáticas configuran el clima.

Es necesario aclarar que nos ha resultado sumamente complejo tratar de discernir si la *potencialidad lúdica* es una variable. Sin embargo, hemos logrado arribar a algunas conclusiones que dan luz en este sentido. Veamos:

- Notamos la existencia de una característica que tiene la actividad lúdica en los diversos contextos.
- Dicha característica no existe de manera aislada, sino que mantiene una relación de "sociedad" o de "mutualidad" vinculada con las variables mencionadas, actúa de manera directa e incide en las variables, las acompaña y complementa.

– Al principio nos resultaba inasible su caracterización; o bien, nos parecía una tautología la denominación "potencialidad lúdica".

Sin embargo, fue surgiendo su caracterización:

- La posibilidad de producir movimiento (Aristóteles).
- Se refiere al poder de producir un cambio.
- Implica un devenir, el paso de un estado a otro.
- Constituye una capacidad que puede ser actuada, expresada.
- Activa la operación por la cual un acto se realiza.
- Representa una virtud generativa, que contiene poder y fuerza.
- Es como una "fuerza motora", surgida de la necesidad de la búsqueda de placer, de goce, de alegría; una capacidad de engendrar; favorece la libertad, la ficción.
- Incrementa o multiplica la energía.
- Implica distintos grados de intensidad o duración.

Es decir, las actividades lúdicas están teñidas por diversos matices de la expresión de la potencialidad lúdica.

Sin embargo, las características de placer, ficción..., que constituyen el juego están también presentes en otros tipos de actividades que no reconocemos como juego; por ejemplo: tomando la ficción: ¿no hay acaso ficción en una novela?, entonces: escribir una novela, ¿es un juego?

De todas maneras, el placer, la ficción, configuran esta "fuerza motora".

Los niños, jugadores, son quienes adscriben potencial lúdico a una situación; implica una asignación subjetiva e intersubjetiva. El docente puede diseñar propuestas que resulten significativas y que posibiliten que los niños le adscriban "potencial lúdico". El docente puede incidir en cada variable, asociándole un alto grado de potencial lúdico: la organización del espacio puede resolverla de manera de favorecer la presencia del potencial lúdico en el desarrollo de la actividad prevista. Lo mismo en relación con los materiales, el tiempo, etc.

Por último, tengamos en cuenta que la *edad de los niños*, o el sesgo evolutivo, del grupo de la sala también se relaciona con cada una de las variables explicadas.

## A modo de prescripciones

### *Espacio*

El espacio es una variable importante que ha de considerarse en la planificación de situaciones lúdicas; es un territorio a ser llenado.

El modo como se utiliza el espacio, los lugares en los cuales se ubican los chicos y los materiales, la ambientación en general, pueden constituirse en obstáculo o en incentivo para la acción.

El uso alternativo de diferentes espacios puede resultar enriquecedor: no sólo la sala sirve para instalar un "campo de juego", se puede utilizar el



pasillo, el patio o parque, otra sala, o incluso otro grado, compartiendo quizás la actividad con alumnos de diferentes edades y niveles de escolaridad. Y también se puede salir de la escuela misma y emplear la cuadra, la plaza, la casa de algún compañero, etc.

La elección del espacio adecuado dependerá no sólo de los espacios fijos disponibles, sino también de la cantidad de alumnos participantes, del material a utilizar y del hilo argumental que ha de desarrollarse en la actividad.

El docente ha de tener en cuenta la necesidad de encontrar un equilibrio entre la seguridad que brinda un espacio conocido y familiar y la novedad que puede provocar el descubrimiento de nuevos ámbitos y sus posibilidades lúdicas.

Es conveniente que el docente incorpore a los niños en la planificación referida a la distribución y utilización del espacio. A partir de una participación real, es como el niño podrá comprender la importancia de respetar los espacios de los demás y exigir a su vez respeto por su propio espacio.

Cuando se realiza la actividad organizada en zonas diferentes, el docente tendrá en cuenta cuál es el espacio más adecuado para el desarrollo de cada una de estas actividades. Por ejemplo, el lugar para mirar o leer libros debería ser un espacio tranquilo e iluminado; si los chicos van a realizar construcciones con bloques, es conveniente que no permanezcan en un espacio de tránsito permanente o detrás de una puerta que pueda ser abierta inesperadamente y provocar "derrumbes".

La utilización de los espacios no sólo depende de la variedad de espacios disponibles sino de la actitud flexible y dinámica del docente, que permitirá modificar, alternar, intercambiar a lo largo del tiempo, las zonas o sectores establecidos impidiendo una adjudicación rígida e inamovible de ciertas actividades a un espacio exclusivo.

### *Tiempo*

El tiempo es una variable existente en toda situación vital, es necesario que el docente la tenga en cuenta en la organización de situaciones lúdicas.

Para el chico es importante la conservación de ciertos "hitos" cotidianos que le brindan seguridad, protección, permitiéndole la anticipación y predicción de sucesos, a partir de estos puntos referenciales.

Sin embargo, es fundamental que el docente arbitre un equilibrio entre esta necesidad de referentes temporales concretos y estables para el niño, y la posibilidad de flexibilizar, innovar y modificar los períodos de tiempo adjudicados a cada actividad y la sucesión de esas mismas actividades a lo largo del día, de la semana o del mes. Esto hace referencia a la necesidad de que el docente reflexione sobre la oportunidad de las "actividades de rutina" para evitar que ellas se conviertan en un mecanismo vacío de sentido al cual se apela a veces con la excusa de que estas actividades permiten que los chicos organicen mejor su accionar cotidiano.

La recurrencia temporal de determinadas actividades contribuye a que lo cotidiano se pueda constituir en un "tejido de sostén", a condición de que ese sostén admita lo novedoso y el cambio adecuado.

La variable temporal tiene una relevancia que varía también según la edad de los niños. El aspecto evolutivo nos habla de necesidades diferentes. Sucede lo mismo con el tiempo que con el espacio: los bebés y niños pequeños necesitan que se constituya un espacio y un tiempo que les resulte familiar, que les sirva de "anclaje" para sus descubrimientos cotidianos: se constituyen en lo seguro y conocido dentro de un mundo a conocer. En consecuencia, los cambios espaciales y temporales en los niños más pequeños han de ser más graduales.

Paulatinamente se podrá iniciar a los niños en la adquisición del logro de cierto grado de autonomía en relación con el control del tiempo destinado a la situación lúdica. Esto se logrará utilizando parámetros externos a él, puntos de referencia como relojes de arena, timbres del patio de la primaria, comentarios del docente indicativos del tiempo transcurrido, etc.

*Objetos*

–El valor de los materiales

Es posible efectuar una distinción entre el material que se utiliza habitualmente y el modo en que docente y alumnos lo usan a partir del significado que le otorgan.

La transformación en objetos lúdicos de los materiales presentes en el entorno cotidiano de los chicos dependerá de la intención, el sentido, la necesidad, en síntesis, de la significatividad que el niño jugador le otorgue o que el mismo docente proponga desde su siempre presente intencionalidad pedagógica.

El juguete ha sido generalmente concebido para ser utilizado con un fin predeterminado; sin embargo, el jugador suele "transgredir" esa finalidad, transformándola, recreándola al otorgar a ese juguete una cualidad, una propiedad diferente, de la pensada por su fabricante. Esta transformación del juguete tiene por supuesto condicionamientos materiales que van más allá de las intenciones y propósitos lúdicos de los niños: un muñeco "He-man", por ejemplo, se puede convertir en un tierno bebé en brazos de una mamá protectora, pero resultaría muy raro, o al menos bastante difícil, transformar una tetera en bebé.

Algunos materiales, juguetes o no, conducen a usos predeterminados, prefijados; otros brindan un permiso de juego "abierto", invitan a juegos alternativos, potencian la imaginación, con o sin ayuda del docente, en forma individual o grupal.

Es decir, todo material puede funcionar como facilitador y desencadenante de situaciones lúdicas.

El jugador, los jugadores, el concierto de jugadores actuales y potenciales son quienes le imprimen su modalidad. El docente puede seleccionar materiales y juguetes a fin de alcanzar la puesta en común de determinados conocimientos producidos tanto durante su exploración o la investigación grupal, como durante el desarrollo de estrategias para su utilización.

Con respecto a la conocida clasificación de "material estructurado" y "material no estructurado", no acordamos con su denominación: todo material, juguete o no, está en sí mismo estructurado, tiene la misma cualidad estructural, en tanto materia, un rollo de papel que una muñeca. Sostenemos que la variedad, y por lo tanto el establecimiento de criterios clasificatorios de los materiales, está dada por la posibilidad de transformación simbólica que brindan unos u otros materiales. Se le puede adjudicar un grado diferente de posibilidad de transformación. Sin embargo, es conveniente explicitar que es la fantasía del jugador o los jugadores que intervienen la que modela la "metamorfosis" del material.

La posibilidad de transformación a la que aludimos es "estructurante" del juego y funciona como uno de los desencadenantes posibles de la actividad. Es decir, que existen materiales que en sí mismos son más o menos "estructuradores"; también existen jugadores que en su carácter de tales transforman y recrean estos materiales convirtiéndolos en parte de su situación lúdica y, por último, existen docentes que, al seleccionar sabiamente los materiales que presentan a los niños, procuran incentivar y expandir su bagaje imaginativo y sus posibilidades de creación.

–Material e incidencia de las variables socio-culturales

Resulta habitual que los docentes de Nivel Inicial, especialmente en zonas urbanas, propongan el uso de "material de desecho" para la realización de objetos lúdicos a ser utilizados en la sala o en los hogares de los niños.

La posibilidad "estructuradora" que brindan estos productos está influida por las características del jugador, del grupo y la relación que estos "materiales de desecho" puedan tener con el bagaje cultural que los niños portan, el contexto socio-cultural al cual pertenecen.

Deseamos ejemplificar estas consideraciones adentrándonos en situaciones producidas, en este caso, en la Capital Federal, pero que seguramente son en esencia universales y podrán transferirse a otros contextos. Hemos observado en zonas carenciadas a niños cuyos padres trabajan recogiendo materiales diversos de bolsas de residuos ("cirujeo"); se organizan en diversos estamentos: cartoneros, botelleros, buscadores de metales,... Para ellos, y por ende para sus hijos, el material que denominamos "descartable" o de "desecho" resulta valorable debido a que su economía de subsistencia se centra en el hallazgo y comercialización de aquello que otros sectores comúnmente consideran y denominan "basura". La supervivencia del grupo familiar depende de ella; una botella plástica adquiere un "status", valor y significado diferentes para un niño acompañante del cirujeo que para otro niño cuyo padre es empleado de oficina, por ejemplo.

Vemos entonces cómo las situaciones lúdicas, al igual que todas las que se dan en el contexto escolar, están traspasadas por este tipo de valoraciones culturales, no siempre coincidentes entre la comunidad y la institución escolar. Esta última, a partir de una indagación seria del entorno socio-cultural, se ha de hacer cargo de las dificultades y posibilidades que estas situaciones contienen.

*Protagonismo de los actores. Participación de los niños y modos de intervención del docente*

Estos dos aspectos se encuentran estrechamente vinculados, tal como se ha explicado antes.

El docente, a partir de su intervención, condiciona los modos de participación de los niños en la actividad lúdica, tanto en lo referido a los procesos previos de planificación, como en su desarrollo, cierre y evaluación.

Es necesario que el docente anticipe el tipo de intervención que considera oportuna: en algunos casos dirigirá de un modo más acotado, en otros casos propondrá alternativas, en otros planteará situaciones conflictivas a resolver en el propio transcurso del juego. De un modo general es interesante aludir a una actitud de "disponibilidad" por parte de los maestros. Esta actitud, que implica una observación cuidadosa y alerta del desarrollo de las actividades, es la que indica el acercamiento o alejamiento pertinente en cada momento.

La intervención del docente se manifestará en diversas actividades: incentivar la participación activa de todos los niños, provocar la aparición de nuevas ideas, estimular el uso creativo de los materiales de juego, tener en cuenta y recuperar los conocimientos y las experiencias previas.

También arbitrará los medios para que la actividad de juego se convierta en un disparador de situaciones que podrán ser utilizadas y aprovechadas en momentos posteriores a esa misma actividad. Por ejemplo: el modo como se resolvió en un grupo un problema de equilibrio de cubos de construcción podrá ser retomado en otro momento y transferido a otras situaciones que requieran solución; los roles que se adjudicaron y asumieron en un juego de dramatización podrán servir para entablar una conversación sobre las posibles relaciones que se establecen en los grupos familiares, etc.

El docente deberá recordar siempre que, si bien su actitud, su intervención, es una variable que condiciona en gran medida la real oportunidad de juego, los verdaderos protagonistas, los "jugadores", son los niños.

Con respecto a los niños, consideremos algunas de las características que forman parte del concepto de protagonismo: podrán elegir la actividad a realizar, los materiales a utilizar, el guión a desarrollar, los compañeros con quienes jugarán, el espacio a utilizar, etc.

En las propuestas de juego, y con respecto a los niños, el docente ha de tener en cuenta las características del grupo real: edad, número de participantes, sexo, intereses especiales, relaciones vinculares, experiencia, conocimientos previos, etc.

Las propuestas de juego pueden ser desarrolladas tanto en forma individual, como en pequeños grupos o en grupo total, según características de la actividad.

Se puede considerar que el docente contribuye a la definición de la situación lúdica, a partir de su propuesta, y que los niños, en ocasiones, deciden su desarrollo.



*Clima*

Cuando nos referimos a esta variable aludimos a la necesidad de que el juego se desarrolle en una atmósfera lo más positiva y enriquecedora posible.

El docente ha de considerar cuidadosamente los espacios, los objetos, los tiempos, los intereses y las características del grupo de niños.

Podemos observar entonces que este aspecto de "crear un clima favorable para" el desarrollo de la actividad lúdica implica conjugar de un modo pertinente las variables antes consideradas.

La creación de un clima también está influida por la actitud afectiva y animosidad que el docente despliega en su accionar.

El sentido del humor, la alegría, la confianza, el respeto, la formulación de propuestas didácticas que inciten la potencialidad lúdica que los niños les puedan adjudicar facilitan que el conocimiento y el juego se conjuguen sistemáticamente en el contexto escolar.

*Contenido escolar*

El contenido escolar, la intencionalidad pedagógica del docente y la confluencia de las variables en la peculiaridad del contexto escolar asignan a la manifestación del juego su singularidad.

Crear las mejores condiciones posibles de enseñanza, incidiendo en las variables y su confluencia, favorece la apropiación de conocimientos por parte de los niños.

El "modelado" de la propuesta lúdica que realiza el docente ha de facilitar el jugar de los niños y en este acto, el docente provoca la apropiación de determinados saberes por parte de los niños.

## 3. ANÁLISIS DIDÁCTICO DE UNA CRÓNICA DE JARDÍN MATERNAL

A continuación trabajamos un ejemplo a través de una crónica real de sala, que transcurre en un Jardín Maternal. Otras situaciones fueron abordadas en el capítulo 6.

### Sala de deambuladores (9 niños de 13 a 20 meses)

Mientras los chicos duermen (detrás de un biombo que divide la sala en dos) las maestras del grupo corren las mesas y sillas para que quede un mayor espacio libre en la sala.
Joaquín se despierta y pide el chupete. La maestra se lo da.
Maestra 1: ¿Querés dormir otro ratito, Joaquín?
Joaquín: No (tiene el chupete en la boca).
La maestra le pregunta si se hizo pis, tocándole el pañal. Lo levanta y acuesta sobre el cambiador, le pone un pañal seco, mientras le canta una canción. Joaquín se ríe, manotea y toma un manojo de llaves de plástico comenzando a jugar con él.

La maestra le cambia las medias, le pone las zapatillas mientras le da besitos.
Entretanto, detrás del biombo, otra maestra despierta al resto de los niños (son ocho). Se acerca a cada uno y le canta: "Arriba Juan".
Joaquín se acerca a los que se levantan y los abraza.
Maestra 2 a Martín: ¿Te está dando mimitos?
Martín asiente con la cabeza y dice "sí".
Entra otra maestra para ayudar a cambiar al resto de los niños.
Maestra 1: —Vamos a sentarnos en el piso, la cola en el piso...
—¡Miren lo que tengo acá!... ¡Una sorpresa!
Coloca en el centro del grupo una caja con bloques de gomaespuma.
Comienza a sacarlos de la caja mientras dice:
— ¡Aquí hay un bloque para jugar!
— ¡Ahora saco otro bloque!
— ¡Aquí hay más bloques!
Es la primera experiencia de los niños en el Jardín con este material.
Las docentes observan lo que hacen los niños:
Toman los bloques, los aprietan, los tiran, algunos se lo llevan a la boca, otros los pisan o sacuden, algunos niños toman un solo bloque, otros dos y los golpean entre sí.
Maestra 1: —Miren lo que hace Ana (pide a los niños que observen y realicen la acción de golpear los bloques entre sí). Las maestras también lo hacen.
Un niño arroja los bloques al piso y otros lo imitan. Las maestras también lo hacen.
Maestra 1: — Y ahora pateamos, pateamos los bloques como si fueran pelotas.
Todos los niños juegan de ese modo.
Una niña comienza a poner un bloque al lado de otro, armando un cuadrado.
Maestra 2: —¿Qué es eso, Carola?
Carola: — Casa.
Maestra 2:
— ¡Qué hermosa casa! Hacéla más grande.
Uno de los niños se aleja del grupo y en un rincón de la sala intenta armar una torre con los bloques. Al poner el cuarto, se le caen los que tenía apilados.
Maestra 2:
— Fede, intentá hacerlo otra vez, yo te ayudo.
— Chicos, ¿por qué no hacemos, todos, lo que hace Fede?
Los niños intentan hacerlo, las maestras los ayudan y estimulan con comentarios y acciones para que todos participen.
Maestras:
— ¡Muy bien! Así ponemos un bloque sobre otro.
— ¡Bien, Ignacio!
— ¡Otro bloque aquí, Isa!
— ¡Más arriba, Yani!



Pasado un rato, Tomás comienza a derribar las torres que otros hacen. Esto provoca llantos y enojos.
Maestra 2:
— Tomás, vení, hagamos una torre bien alta, poniendo un bloque arriba del otro. Lo ayuda, y cuando tiene algunos bloques dice:
— Ahora podés desarmarla.
Algunos niños observan a Tomás, algunos se ríen. Comienzan a repetir lo que hizo Tomás. Cada uno construye su torre y la tira abajo.
Luego proponen armar una entre todos y derribarla nuevamente.
Los niños se ríen, saltan y manifiestan entusiasmo.
Pasado un lapso de tiempo (aproximadamente 25 minutos) las maestras acercan la caja invitando a los niños a colocar todos los bloques adentro, para dejar ordenada la sala.

### *Análisis de la crónica*

A los efectos de comprender la situación que presenta la crónica, la analizaremos según las variables propuestas anteriormente: espacio, tiempo, objetos, protagonismo de los actores, clima y contenidos.

*Espacio:* El espacio seleccionado por las docentes para el desarrollo de la actividad lúdica fue el de la sala. Teniendo en cuenta el tamaño del material (bloques grandes) y las actividades propuestas: de exploración, manipulación y construcción, las docentes acondicionaron previamente el lugar para brindar un mayor "campo de juego" a los niños, permitiéndoles, además, un cómodo desplazamiento.

Las docentes procuraron que los niños comenzaran a respetar el espacio de todos los integrantes del grupo.

*Tiempo:* Las docentes consideraron en la propuesta de juego el lapso de tiempo adecuado para el inicio, desarrollo y cierre de la actividad. Presentaron el material, permitieron el juego individual de los niños e hicieron una propuesta grupal. Siguieron una secuencia temporal que fue acompañando el creciente interés de los niños. La finalización de la actividad fue decidida por ellas, sin esperar que el interés de los niños fuese el determinante en la conclusión de la situación de juego.

*Objetos:* Los bloques, si bien pueden considerarse material estructurado, resultan un excelente elemento para desencadenar diferentes alternativas de juego. En este caso, y por ser un material novedoso, fue explorado por los niños a través de variados modos de acción. Creemos que este material continuará siendo objeto de investigación hasta resultar bien conocido por el grupo.

*Protagonismo de los actores:* Participación de los niños y modos de intervención del docente.

Las docentes han manifestado, a través de sus actitudes, plena "disponibilidad" para motivar la situación lúdica, sea tomando aquellos conocimientos y saberes previos que los niños portan, sea provocando la aparición de nuevas propuestas de juego y la utilización creativa de los materiales.

Esta actitud incluyó la observación alerta y cuidadosa de las manifestaciones de los niños así como la intervención oportuna a través de preguntas y planteo de resolución de problemas, permitiendo a los niños ser los reales protagonistas de esta situación lúdica: "los jugadores".

Se observó claramente cómo las docentes sostuvieron y "andamiaron" la actividad de los niños, promoviendo la interactividad entre ellas y los niños, entre los mismos niños y entre éstos y los objetos.

*Clima:* Desde el inicio de la actividad expresada en esta crónica, se percibe un clima afectivo-vincular-social, que impera entre los niños y con las docentes. Este clima se completa, además, con los aspectos cognitivos que a través de la propuesta docente fueron movilizados, en la resolución de la actividad lúdica ofrecida, promoviendo la exploración, manipulación y utilización creativa de un nuevo material.

*Contenidos:* Consideraremos esta variable como estrechamente ligada a las anteriores, pero diferenciándose con cierto grado de privilegio en el contexto escolar.

A través de la situación referida, las docentes manifiestan su intencionalidad pedagógica, promoviendo en los niños la conceptualización de ciertos elementos, acciones, posiciones (bloques, torre, arriba de), dirigiendo su atención a aspectos determinados y valiosos: la exploración y manipulación del material, el conocimiento de su forma, color, peso, tamaño, el equilibrio; el descubrir e imitar modos de acción con los objetos; la posibilidad de recrear estas maneras de accionar.

Actitudes, pautas y normas vinculadas con la utilización y cuidado del material y de relación con los otros niños.

En síntesis, las docentes facilitaron a través de los contenidos la apropiación de variados conocimientos por parte de los niños. Los bloques resultaron un recurso para el aprendizaje de contenidos.

Por último, tomaremos en cuenta la "potencialidad lúdica" vinculada con la edad de los niños.

La actividad de construir con bloques es sumamente atractiva en esta edad. La tarea de alinear y de apilar objetos para luego derribarlos les ofrece a los niños de esta edad enorme placer.

Winnicott (1972)[162] dice: *"Sólo si sabemos y aceptamos que el niño desea derribar la torre de ladrillos, le resultará valioso comprobar que puede construirla".*

Un niño a quien no se le permite mostrar –y mostrarse– que puede, tendrá dificultades para realizar un trabajo y un aprendizaje creativos.

## 4. CONCLUSIONES

### El juego es una de las actividades humanas

Hay actividades que son juegos, otras que son trabajos, otras que no son ni juego ni trabajo, por ejemplo: tomar la merienda, ir al baño,... Hay

[162] Winnicott, 1972.



otras actividades que comparten características propias del juego y del trabajo.

Abordemos una definición acerca de *actividad*, que nos clarifique:

> ...la psicología humana se interesa por la actividad de personas concretas, la cual tiene lugar ya sea en colectividad, es decir juntamente con otras personas, ya sea en un contexto situacional en el cual el sujeto se relaciona directamente con el mundo circundante de objetos (por ejemplo la rueda del alfarero o la mesa del escritor). Sin embargo, si retiráramos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni tendría estructura alguna. Con sus diversas formas, la actividad individual humana es un sistema en el sistema de relaciones sociales. No existe sin tales relaciones. La forma específica en que existe está determinada por las formas y medios de interacción social, material y mental (Verkehr), creados por el desarrollo de la producción y que no pueden percibirse de ningún otro modo que en la actividad de las personas concretas. Resulta que la actividad de las personas aisladas depende de su contexto situacional en la sociedad, de sus condiciones inherentes y de factores idiosincrásicos e individuales... (Leontiev, 1981).

La definición nos ayuda a comprender que determinadas características propias del juego, como la búsqueda del placer, se encuentran presentes en otras actividades, por ejemplo: ¿no existen trabajos placenteros?; escuchar una canción puede resultar placentero y sin embargo no es un juego ni tampoco un trabajo.

### Características

*a) Desde el lugar del juego*

- El juego es una actividad humana que se despliega en diversos ámbitos, entre ellos el escolar.
- Todo juego implica aprendizajes, tanto en la manifestación que denominamos, metafóricamente, "de la vereda", como en su manifestación en el ámbito escolar.

*b) Desde el lugar de la enseñanza*

- El docente habilita dentro del contexto escolar diferentes tipos de oportunidades lúdicas para que los niños realicen, efectúen y construyan aprendizajes escolares.
- El docente proyecta anticipadamente oportunidades lúdicas, que en su conformación son similares –en parte– a los "de la vereda". Habilita el juego libre, espontáneo, dramático; estas oportunidades se singularizan por las categorías constitutivas del contexto escolar. Aprendizajes relacionados con la integración del grupo, formación del sentimiento de pertenencia, socialización, autorregulación, generación de normas,..., configuran la intención del docente, quien enseña facilitando la conformación de estos espacios de juego.

- El docente también habilita otros espacios de juego, otras actividades, a través de las cuales se incentiva que los niños se apropien de determinados saberes o contenidos escolares.

## Relaciones entre juego y estrategia metodológica

Resulta necesario que diferenciemos *la actividad del docente y la actividad del niño*. Analicemos: el niño juega; el juego no es, en *sí mismo*, una estrategia metodológica. Las estrategias, mecanismos de influencia, modos de intervención o formas de organizar la enseñanza son actuaciones inherentes al docente. Es aquello que el docente realiza para enseñar.

El docente propone situaciones o actividades "lúdicas", despliega su enseñanza sosteniéndose en propuestas lúdicas que protagonizan los niños.

El docente propone actividades lúdicas con distintos grados de organización, presentes también, por ejemplo, cuando habilita el campo para el "juego libre", pues esta facilitación implica una organización intencional por parte del docente.

Retomando la idea anterior, si afirmamos que el juego es una estrategia metodológica, podríamos decir lo mismo del lenguaje infantil y a este respecto nadie duda: el lenguaje no es una estrategia, es una de las manifestaciones de la conducta infantil con la que el docente trabaja y a la que procura enriquecer, etc. La estrategia metodológica es la organización que el docente propone para la actividad del niño. El docente diseña, proyecta actividades donde, por ejemplo, el lenguaje y el juego se ponen de manifiesto.

Acerca del concepto de estrategia, profundicemos, seleccionando definiciones del diccionario:

- arte de dirigir operaciones...
- arte, traza para dirigir un asunto;
- proceso regulable, con un conjunto de reglas, que aseguran una decisión óptima en cada momento.

Relacionando estas definiciones con nuestro problema, sintetizamos:

El docente utiliza estrategias metodológicas a fin de enseñar. Estas estrategias se sustentan en actividades "lúdicas" que realizan los niños, a efectos de apropiarse de saberes.

Los modos de intervención del docente involucran normativas y prescripciones didácticas que favorecen la toma de decisiones que lleva a cabo.

En relación con las tensiones:

- de la certeza y la incertidumbre;
- la potencia, impotencia, omnipotencia del docente; las conceptualizaciones acerca de las estrategias metodológicas procuran la comprensión de la *interactividad* (Coll, 1991)[163], como zona de confluencia, o como sistema de relaciones, entre las intenciones del docente, su actuación, las actividades esperables por parte del niño, de acuerdo con sus posibilidades, con las finalidades de la acción educativa y las estrategias concretas que pone en acción.

[163] Coll., C., 1991, op. cit.



## Relación entre la propuesta didáctica y la actividad "lúdica"

El docente coordina una propuesta; los niños realizan una actividad. Podríamos preguntarnos cómo hacer para que la actividad resulte verdaderamente lúdica para los niños y que simultáneamente involucre la apropiación de contenidos escolares.

Convengamos en que el docente puede realizar una propuesta sostenida –supuestamente– desde una perspectiva lúdica; sin embargo, esto no garantiza que los niños jueguen: no se da de un modo automático el que una propuesta de actividad "lúdica" lleve a que el niño-jugador juegue. Esto es más complicado aún, cuando también aspiramos a que, en el transcurso de la situación, aprenda.

La tensión se incrementa en la consideración del siguiente par dialógico, representado por el niño y el docente:

1. El niño es quien "decide" internamente adscribirse a la actividad, y es *él*, en su carácter de jugador, quien le otorga el sesgo, la cualidad, el potencial lúdico a la actividad. Interviene una instancia subjetiva; no es sólo el tipo de actividad, sino la actitud del actor la que deviene la actividad en lúdica.
2. El docente organiza la enseñanza promoviendo actividades "lúdicas", que pueden asemejarse a las que metafóricamente denominamos de la "vereda". Ellas resultan sencillas de concebir como "lúdicas", en cuanto ejemplifican el juego espontáneo, libre o dramático. Esta equivalencia de ambas manifestaciones permite una aproximación entre las que se llevan a cabo fuera y dentro del contexto escolar.

La adjudicación de un carácter lúdico es más compleja en aquellas actividades a partir de las cuales, y durante las cuales, el docente alienta la apropiación por parte de los niños de determinados contenidos escolares. En esta situación el asunto se complejiza: la intención del docente puede resultar externa y ajena, no pertinente o inoportuna.

Llegamos entonces a la cuestión que nos obliga a la aceptación de pares dialógicos, entendiendo como tales a aquellos pares antitéticos que no implican un proceso de superación, sino, por el contrario, que plantean la consideración de la aceptación de su coexistencia: ¿Cómo hacemos para que conceptualmente se realice el "diálogo" entre ambos miembros del par dialógico: 1. "el niño es quien decide", y 2. "el docente es quien propone y promueve"?

El desafío consiste en aceptar la existencia de ambos aspectos, no intentando superarlos, sino comprendiendo que la tensión que surge de la existencia de ambos es la que dinamiza la relación entre los protagonistas de la situación y potencia los resultados probables.

La propuesta es organizar actividades respetando la lógica de los niños; que la actividad signifique una puesta en movimiento, un "despegue" afectivo-social-cognitivo-motriz con *sentido y significado* para los niños; que les resulte *intrínsecamente interesante*; que actúe en la Zona de desarrollo próximo (Vygotsky), buscando la ampliación de ésta a partir de la resolución de la propuesta lúdica; que tome en consideración las variables subjetivas e intersubjetivas de toda actividad humana; que apele simultáneamente al sentimiento y a la lógica colectiva que involucra a un grupo de jugadores.

Utilicemos una imagen metafórica, la relación entre llave y cerradura (dejando en claro que no son ejemplo de par dialógico), para comprender la característica de complementariedad que podemos encontrar entre ambos miembros de nuestro par dialógico: el alumno que decide y el docente que propone. Así como hay llaves "maestras" que abren varias puertas, hay cerraduras que necesitan de una llave en particular. Desde la intención de enseñar, la actividad lúdica resulta una llave privilegiada, en cuanto es una expresión constitutiva de la infancia. Como docentes, necesitamos de un "manojo de llaves", lo suficientemente rico y variado, que nos permita abrir todas las puertas necesarias para llegar a las metas pedagógicas propuestas.

## El docente y el permiso de juego

La consideración del territorio de la escuela como espacio propicio para el juego no depende únicamente de que el espacio exista, sino que es imprescindible habilitarlo a tal efecto, es decir: implementar el "permiso para jugar", enseñando incluso a hacerlo, si es necesario.

El permiso de juego es un aspecto importante para tener en cuenta, e inmediatamente nos lleva a preguntarnos: ¿cómo se hace para implementar en acciones concretas este permiso de juego? Las respuestas se constituyen en aproximaciones a prescripciones:

- Existen actividades que por sí mismas resultan movilizadoras, incentivan, crean clima propicio y, por lo tanto, inciden en el potencial lúdico que los niños le pueden adscribir a esa actividad. Por ejemplo: el disfrazarse.
- Hay consignas que invitan a la actividad de juego más que otras. Por ejemplo, algunas actividades abiertas del tipo: "¿qué otra cosa se les ocurre que podríamos hacer?, en algunas circunstancias es más propiciadora que: "ahora vamos a hacer..."
- Los materiales pueden vehiculizar y favorecer este permiso. En algunos casos la variedad incentiva la actividad lúdica, propone la creación, la simbolización (por ejemplo: bloques de construcción o muñecos). En otros casos, el material incita directamente a la realización de todo tipo de juegos reglados (por ejemplo: dominó, cartas, lotería, etc.).
- Las tareas previas, tales como las conversaciones y diálogos, la observación de los materiales,..., suelen funcionar a modo de "calentamiento" de la situación, como actividades preparatorias para el desarrollo del juego en sí.
- La variedad de estrategias que el docente proyecta, organiza y coordina (taller, juego centralizador, período juego-trabajo, etc.) colaboran para que los niños se encuentren con diversidad y riqueza en las propuestas, y de este modo puedan seleccionar en función de la posibilidad de identificarse con aquellas formas que sientan más adecuadas en un momento determinado o aquellas más cercanas socio-afectiva y cognitivamente.
- La apropiación que los niños hacen del espacio escolar durante la actividad lúdica hace que se convierta en un verdadero "campo de juego", con los condicionamientos de tiempo, espacio y regulación normativa que ello implica. Justamente en esta conformación del "campo de juego" debe el docente asumir una postura actitudinal que podemos definir como "disponibilidad": estar disponible es estar atento, es medir el grado de intervención que la propia conformación del "campo de juego" reclama de él.

El Jardín de Infantes y Jardín Maternal se han de constituir en un espacio, tanto físico como mental, tanto individual como grupal, que el docente habilita para que los niños se expresen, descubran, se comuniquen, construyan; en síntesis, para que aprendan, mediante el juego propio de la infancia.

El docente potencia estas manifestaciones lúdicas y, *de modo simultáneo*, interviene. Esta intervención se da fundamentalmente a través de la organización de situaciones que conduzcan a la apropiación de contenidos escolares.

## El lugar de los objetos en las propuestas lúdicas

Si bien este aspecto ya ha sido abordado anteriormente, deseamos destacar una vez más el fundamental papel que le corresponde al docente en la selección, organización y presentación de los materiales que han de utilizarse en cada ocasión.

Volvemos a explicitar la importancia de que los niños puedan tener un papel cada vez más activo en la elección de los objetos lúdicos, sin embargo, es muchas veces el docente quien ha de analizar esta selección, teniendo en cuenta: el material disponible, la actividad proyectada, las características del grupo, el contexto socio-cultural, la relación con los contenidos que se están abordando y aun la consideración ideológica que subyace a toda elección y organización de objetos lúdicos, juguetes, elementos y materiales.

## El juego y el trabajo

Juego y trabajo son los extremos de un continuo, en el que se pueden ubicar las diversas actividades que se desarrollan en el Nivel Inicial.

El lugar que ocupe cada uno de ellos en el continuo dependerá del potencial lúdico que contenga.

## El docente y las concepciones acerca del juego

Si el docente adhiere únicamente a un enfoque (juego como descarga, "sólo búsqueda del placer", etc.), reduce el abanico de oportunidades que les puede brindar a los niños. Si el docente permanece atrapado en el tipo de juego similar al de "la vereda", despoja a la niñez de la posibilidad de apropiarse de contenidos escolares, desde el lugar de lo lúdico.

Para finalizar, acerquemos algunos interrogantes:

## ¿Cuál es el status de lo lúdico en relación con el conocimiento?

Cuando el niño actúa en una situación lúdica, se está apropiando de ciertos saberes o, de manera genérica, de conocimiento sobre la realidad. El niño pone en movimiento la relación entre aquello que sabe y aquello que está aprendiendo. El conocimiento resulta un constitutivo intrínseco de lo lúdico en el ser humano.

Se puede afirmar, con cierta certeza, que toda actividad lúdica involucra al conocimiento. Veamos un ejemplo:

Un niño juega con otros niños, como si estuviesen en un circo. Mientras que suben y bajan una rampa de madera reiteradamente ¿qué están conociendo? o, mejor dicho, ¿de qué saberes se están apropiando?

Trataremos de inferir una respuesta posible: a través de una comprensión en acto y con diferentes niveles de conciencia, se están iniciando en el conocimiento de determinados aspectos de la realidad: van reconociendo la relación entre la postura corporal, el movimiento, el esfuerzo y el ángulo de inclinación de la rampa, según tengan que subir o bajar; van aprendiendo a regular el impulso o el ímpetu; al lograr el freno inhibitorio hay una progresiva economía del esfuerzo; regulan su marcha en relación con la del compañero produciéndose así situaciones de armonía y de desajustes...

Es decir, los niños están aprendiendo determinadas habilidades relacionadas con lo corporal, el manejo de los objetos y la relación "espacio-temporal".

Por otra parte, podemos continuar con nuestro análisis y considerar que, al jugar a "como si" estuvieran en el circo, representan una parcela de la realidad, sobre la cual concentran su interés. En el acto lúdico de apropiación de esa parcela significativa, construyen un conocimiento acerca de las instituciones y aquello que sucede en toda trama social: roles, funciones, actividades...

De este modo vinculan lo conocido, con lo que está siendo aprendido, desde lo corporal, afectivo, social, cognitivo...

Entre una variedad de actividades, las lúdicas resultan oportunidades privilegiadas, ya que pueden implicar un fuerte grado de significación y sentido, que facilita el conocimiento en la infancia.



Hay otras actividades, que también implican la apropiación de saberes, que no se ubican dentro del terreno lúdico. Por ejemplo: cepillarse los dientes, ordenar juguetes, observar con lupa, realizar lectura de láminas, mirar libros, amasar, explorar ambientes y sus objetos, expresarse plásticamente, etc.

Son actividades que resultan necesarias, interesantes y desafiantes, en las que se actúa en lo que genéricamente podríamos denominar "el campo de la realidad cotidiana". En determinadas circunstancias, el niño les puede adscribir cualidades lúdicas si las asocia con componentes ficticios o de ficción, por ejemplo, "amasar" como si fuera un cocinero, o hacer "fideos", mientras les comenta a los muñecos-hijos que pronto va a estar lista la comida.

El niño aprende actuando tanto en el campo de la ficción como en el de la realidad, y en el interjuego de ambos campos, lo lúdico es una de las formas legítimas en las que se establece y desarrolla una relación con el conocimiento; en cuanto facilita la construcción de significados y la atribución de sentidos que posibilitan el establecimiento de relaciones sustantivas entre aquello que ya conoce y aquello por conocer y aprender.

## ¿Cuál es el lugar del juego dentro del contexto escolar?

Las situaciones lúdicas protagonizadas por los niños "sufren" transformaciones, debido a que el contexto escolar se constituye "per se" en un transformador "natural" y necesario de toda actividad que en él se desarrolla.

En el ámbito escolar, entre otras posibilidades, el docente plantea propuestas lúdicas, promoviendo un proceso de interacción docente-niño, niño-docente, niño-niño, que favorece que los alumnos se apropien del contenido escolar.

En el contexto escolar, el docente mediatiza la cultura, "fabricando" el contenido escolar para que los niños lo aprendan.

El docente instala su territorio de influencia, y encauza la voluntad explícita de enseñar organizando, entre otras propuestas pedagógicas, propuestas lúdicas.

Desde la propuesta lúdica, la intervención del docente provoca diversos grados de actividad autoestructurante en los niños e intentan desarrollar diferentes grados de autonomía, capacidad de decisión, organización, investigación, etc.

Si observamos qué sucede cuando la mamá juega con su bebé, vemos que se produce una sincronía interactiva, al decir de C. Coll, que resulta automática, natural y espontánea.

En cambio, si en el contexto escolar un docente planifica una propuesta lúdica, ésta resulta intencional, "fabricada", e implica conciencia acerca de la contingencia (entendiendo por contingencia, la posibilidad de que una cosa suceda o no suceda). A ello se agrega la sistematización de las propuestas.

¿Qué esperamos que suceda en el contexto escolar?

Esperamos que el docente enseñe mediante propuestas lúdicas –entre

otras propuestas–. Esperamos que en el desarrollo de la actividad lúdica los niños aprendan determinados contenidos escolares.

Los niños le pueden adscribir mayor o menor grado de potencialidad lúdica a la propuesta efectuada por el docente; a su vez el docente puede anticipar, suponer, o formular hipótesis acerca de qué elementos necesita contener su propuesta, a efectos de que resulte movilizadora y potenciadora del aprendizaje significativo, sostenido desde lo lúdico.

La propuesta lúdica desarrollada en el contexto escolar activa la zona de desarrollo próximo y facilita que, en el transcurso de la situación lúdica, el chico vaya construyendo progresivamente significados.

Resulta interesante considerar que en las propuestas lúdicas en el Nivel Inicial el docente ha de manifestar una intención generalizada en la que confluyen conocimientos multidisciplinarios.

En los niños la situación lúdica requiere de esta perspectiva múltiple que les posibilita aplicar competencias complejas, actitudes procedurales para decidir entre diversas estrategias de resolución y, a nivel actitudinal, genera una energía positiva, una actitud favorable hacia la situación escolar, una posibilidad amplia de disponer de compromiso, responsabilidad, concentración y perseverancia, para el logro de resultados satisfactorios.

## ¿Qué relaciones existen entre juego, enseñanza y aprendizaje?

Sintetizando, consideramos que en el juego se aprenden saberes "nuevos" y también modos de apreciación de estos saberes, a los fines de resolver los problemas, dificultades y conflictos que las situaciones lúdicas puedan presentar.

Por otro lado, seamos claros con respecto a la *diferencia entre aprendizaje y aprendizaje escolar*. Justamente gracias a esta diferencia introducimos el tercer término en esta ecuación: el de enseñanza, ya que consideramos a la enseñanza intencional y sistematizada en relación con el aprendizaje escolar.

El docente es quien presenta la propuesta lúdica como un modo de enseñar contenidos, el niño es quien juega, apropiándose de los contenidos escolares a través de un proceso de aprendizaje.

Este aprendizaje no es simplemente espontáneo, sino que es producto de una enseñanza sistemática e intencional, siendo denominado, por lo tanto, aprendizaje escolar.

Es decir que la relación planteada en el interrogante acerca de juego-enseñanza-aprendizaje resulta incorrecta en el contexto escolar. Establecemos, entonces, la relación entre: propuesta lúdica, juego, aprendizaje escolar y enseñanza.

La similitud que encontrábamos entre la relación aprendizaje-aprendizaje escolar y la relación juego-juego en el contexto escolar, se modifica luego de lo desarrollado en los puntos anteriores.

En un principio, las teorías del aprendizaje explicaban el proceso "completo" que ocurría en la escuela, ahora abordamos las teorías del aprendizaje y las teorías de la enseñanza.



En un principio, la teoría del juego explicaba "todo" el proceso ocurrido en las situaciones lúdicas; ahora hay intentos de discernir en la situación lúdica entre: propuesta lúdica, a cargo del docente, y desarrollo de la situación, a cargo de los alumnos.

El docente ha de planificar y dar intencionalidad, con una organización sistematizada de objetivos y contenidos, a la propuesta lúdica que se configura en el contexto escolar sin "traicionar", por esto, la esencia del juego.

Dignificar a la niñez, respetar y llevar a la práctica los derechos a la educación y los derechos a la apropiación de saberes básicos, significa construir propuestas sistemáticas en las que confluyan lo lúdico, la enseñanza y el aprendizaje.

# Bibliografía


### Capítulo 1

Consejo Nacional de Educación. *Fines de la educación preescolar y programa sintético para los jardines de infantes*. Aprobado por resolución de fecha 10 de agosto de 1961 (expt. N° 18.074/1961). Buenos Aires.
Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución 21/92.
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos básicos comunes para el Nivel Inicial*. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires, 1994.
Pastorino, E.; Harf, R.; Montoto, I.; Spinelli, A.; Violante, R., y Windler, R., 1993. *Caracterización y estructura del Nivel Inicial*. PTFD. PEI. Ministerio de Cultura y Educación.
Pastorino, E.; Harf, R.; Montoto, I.; Spinelli, A.; Violante, R., y Windler, R., 1993. *Saberes de la formación especializada. Fundamentación del diseño*. PTFD. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.

### Capítulo 2

Alemandri, 1932. Problemas de la enseñanza argentina. Citado por Mira López, 1970, op. cit.
Arakaki, A.; Horenstein, J.; Lichy, N., y Trolla, M. T., 1986. *Situación de los Jardines Maternales en Capital Federal (1984-1985)*. Proyecto de Educación Inicial (OEA). Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Educación.
Babini, A. E. de y Gibaja, R., 1994. *La educación en la Argentina*. Colmena. Buenos Aires.
Banco Mundial, 1987. *Financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política*. Washington.
Batallán, G. y otro, 1992. La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar. En Alliaud, A. y otro. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
Beyhaut, G., 1964. *Raíces contemporáneas de América latina*. Eudeba. Buenos Aires, págs. 19/21. Citado por Graciarena, op. cit.
Braslavsky, Cecilia, 1983. Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina. En *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Flacso. Buenos Aires.
Coen, F. y Tamburrano, J., 1962. Sobre la función y estructura del Estado en la moderna sociedad capitalista. En *Tendencias del capitalismo italiano. Actas del Encuentro Económico del Instituto Gramsci*. Florencia, Editori Riuniti.
Consejo Nacional de Educación, 1972. *Currículum para el Nivel Preescolar*. Buenos Aires.
Consejo Na..onal de Educación. *Fines de la educación preescolar y programa sintético para los jardines de infantes*. Aprobado por resolución de fecha 10 de agosto de 1961 (expt. N° 18.074/1961). Buenos Aires.
Consejo Federal de Cultura y Educación, Resolución 21/92.
Cullen, C., 1993. La escuela como vigencia de lo público en la crisis del Estado. En *Revista Latinoamericana de innovaciones educativas. OEA*.
Filmus, D., 1993. *Para qué sirve la escuela*. Tesis Norma. Buenos Aires.
Frabboni, F., 1985. Jardín Maternal y pedagogía. Este matrimonio no se ha hecho. En la revista *Infanzia* N° 8. Firenze. Citado en MCBA, 1991, Diseño curricular para la Educación Inicial, Anexo. Jardín Maternal, Imprenta Municipal, 1991.
Graciarena, J., 1984. El estado latinoamericano en perspectiva. Figuras, crisis y prospectiva. En *Revista de Pensamiento Iberoamericano*. Madrid (5).
Golbert, Laura, 1988. El Welfare State en la Argentina. En *Revista Ciudad Futura N° 12*. Buenos Aires.
Mira López, L. y otro, 1970. *Educación preescolar*. Troquel. Buenos Aires.
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Contenidos básicos comunes para el Nivel Inicial*. Consejo Federal de Cultura y Educación. Buenos Aires, 1994.
MCBA, 1982. *Diseño Curricular para el Nivel Preescolar*. Secretaría de Educación. Imprenta Municipal. Buenos Aires.
MCBA, 1989. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Secretaría de Educación. Imprenta Municipal. Buenos Aires.
MCBA, 1991. *Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Anexo 1er. ciclo: Jardín Maternal*.
Novedades Educativas, 1995. *La educación inicial. Los contenidos de la enseñanza*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
Offe, C., 1990. Algunas contradicciones del moderno Estado de Bienestar. En *Contradicciones del Estado de Bienestar*. Alianza Editorial. Madrid.
Pastorino, E.; Harf, R.; Montoto, I.; Spinelli, A.; Violante, R., y Windler, R., 1993. *Caracterización y estructura del Nivel Inicial*. PTFD. PEI. Ministerio de Cultura y Educación.
Pastorino, E.; Harf, R.; Montoto, I.; Spinelli, A.; Violante, R., y Windler, R., 1993. *Saberes de la formación especializada. Fundamentación del diseño*. PTFD. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
Paviglianiti, N., 1991. *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Coquena. Buenos Aires.
Picó, J., 1987. *Teorías del Estado de Bienestar*. Siglo XXI. Madrid.
Poggi, M. y Frigerio, G., 1993. *Cara y Ceca: las Instituciones educativas*. Troquel. Buenos Aires.
Prieto, Julia F. de, 1974. *El Jardín Maternal como Institución educativa*. OMEP. Buenos Aires.
Santi di Pol, Redi, 1987. Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en el programa del neoliberalismo. En *Revista de Educación* N° 283. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
Tedesco, J., 1990. *Conceptos de sociología de la educación*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
Vergara, J., 1983. Popper y la teoría neoliberal. En *Revista Crítica y Utopía* N° 32.
Vuskovic, B., 1990. América Latina: la crisis de la desigualdad. En *Cuadernos de la Fundación de investigaciones sociales y políticas*. N° 20. Buenos Aires.

### Capítulo 3

Aebli, H., 1973. *Una Didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Kapelusz. Buenos Aires.
Armanini, M. M. L. S. de, 1964. *Guía didáctica para la maestra jardinera*. La Obra. Buenos Aires.

Armanini, M. M. L. S. de, 1950. *Jardín de Infantes. Juegos sensoriales y material didáctico.* La Obra. Buenos Aires.
Bertoni, Alicia L. de, 1987. *El diagnóstico educativo del nivel de escolaridad inicial.* Proyecto 5. Año 1985-1986. Secretaría de Educación. MCBA.
Borruat, L., 1924. *Organización de las clases pre-escolares.* Roberto Canals. Buenos Aires.
Cordeviola de Ortega, M. I., 1969. *Cómo trabaja un jardín de infantes.* Kapelusz, Buenos Aires.
*Diccionario ilustrado de la lengua española.* Sopena. Buenos Aires, 1970.
Duckworth, Eleonora. El tener ideas brillantes en Schwebel y Raph, 1980. *Piaget en el aula.* Huemul. Buenos Aires.
Faure, M., 1958. *El jardín de infantes.* Kapelusz, Buenos Aires.
Gibaja, Regina, 1995. *El trabajo intelectual en la escuela.* Academia Nacional de Educación. Serie Estudios 2. Buenos Aires.
Kantor, Rebecca; Elgas, Peggy, y Fernie, David, 1989. First the look and then the sound: creating conversations at circle time. En *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 433-448.
Muñiz de Zinny, T., 1933. *El jardín de infantes en la Argentina.* Buenos Aires.
Parra, Cecilia, 1994. *Número, espacio y medida en el Nivel Inicial.* Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. PTFD-PEI. Buenos Aires.
Salotti, Martha, 1969. *El jardín de Infantes.* Kapelusz, Buenos Aires.
Vázquez Gamboa, E., 1943. Jardines de infantes. El Ateneo. Buenos Aires, pág. 47.

**Capítulo 4**

Barco de Surghi, Susana, 1990. ¿Antididáctica o Nueva Didáctica? En *Lecturas en torno al debate de la Didáctica y la formación de profesores.* Universidad Nacional Autónoma de México.
Becker Suárez, Magda, 1990. Didáctica, una disciplina en busca de su identidad. En *Lecturas en torno al debate de la Didáctica y la formación de profesores.* Universidad Nacional Autónoma de México.
Benedito, J., 1987. *Introducción a la Didáctica.* Barcanova. Barcelona.
Bleger, J., 1981. *Temas de psicología.* Nueva Visión. Buenos Aires.
Camilloni, Alicia, 1994. Epistemología de la Didáctica de las ciencias sociales, en Aisenberg y Alderoqui: *Didáctica de las Ciencias sociales.* Paidós. Buenos Aires.
Castorina, A. 1984. Psicogénesis e ilusiones pedagógicas en *Psicología Genética.* Miño y Dávila. Buenos Aires.
Chevallard, Yves, 1985. La transposición didáctica (Mimeo).
Charnay, 1994. Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En C.Parra, I. Saiz (comp.). *Didáctica de las matemáticas.* Paidós. Buenos Aires.
Comenio, J. A. *Didáctica Magna.*
Davini, C., 1992. *Módulo de Enseñanza.* Programa de Transformación de la Formación Docente. Área de Formación General. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
Denies, Cristina, 1990. *Didáctica del Nivel Inicial o preescolar.* El Ateneo. Buenos Aires.
*Diccionario Karten,* 1977. Sopena. Buenos Aires.
*Diccionario Enciclopédico de todos los conocimientos.* Pequeño Larousse, 1979. Larousse. Buenos Aires.
Fenstermacher, Gary, 1989. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en Wittrock (compilador): *La investigación de la enseñanza, I.* Paidós. Buenos Aires.
Fernández Huerta, José, 1983. Didáctica en *Diccionario de las Ciencias de la Educación.* Santillana. Madrid.
Ferrandez Arenaz, A., 1982. *La Didáctica: Ciencia Normativa.* Universitat Autónoma de Barcelona. Barcelona.
Gimeno Sacristán, J., 1982. La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría de la enseñanza, en Pérez Gómez: *Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza.* Zero. Madrid.
Gimeno Sacristán, J., 1986. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.* REI. Argentina.
Gimeno Sacristán, J., 1994. Dilemas y opciones. En *Cuadernos de Pedagogía. Nº 225.* Barcelona. Mayo 1994.
Giroux, H., 1990. *Los profesores como intelectuales.* Paidós. Barcelona.
Harf, Ruth, 1995. *Relaciones entre la teoría y la práctica* en "Educación Inicial. Los contenidos en la enseñanza. Aportes para el debate metodológico y el análisis institucional". De *Novedades Educativas.* Agosto.
Kuethe, 1968. *Los procesos de enseñar y aprender.* Paidós. Buenos Aires.
Lys, D. Y., 1982. *¿Qué es aprender?* Laboratorio de Psicología Evolutiva. La Plata.
Mattos, L., 1963. *Compendio de Didáctica general.* Kapelusz. Buenos Aires.
Nérici, Y., 1969. *Hacia una Didáctica general dinámica.* Kapelusz. Buenos Aires.
Pérez Gómez, A., 1983. Paradigmas contemporáneos de Investigación didáctica, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Akai Universitaria. Madrid.
Pla i Molins, María, 1993. *Currículum y Educación. Campo semántico de la Didáctica.* Universitat de Barcelona. Barcelona.
Souto, Marta, 1992. *¿Existen las Didácticas especiales?* Ponencia en Jornadas Nacionales de Educación. Buenos Aires.
Suñé, E., 1992. *¿Existen las Didácticas especiales?* Ponencia en Jornadas Nacionales de Educación. Buenos Aires.
Titone, R., 1981. *Metodología didáctica.* Rialp. Madrid.
Vergnaud, G. La Didáctica es una provocación. Entrevista realizada por M.E. Quaranta y C. Rajschmir.
Weissman, H., 1992. *¿Existen las Didácticas especiales?.* Ponencia en Jornadas Nacionales de Educación. Buenos Aires.

**Capítulo 5**

Bruner, J., 1987. *La importancia de la educación.* Paidós. Barcelona.
Coll, C. y otros, 1990. *Desarrollo psicológico y educación.* Tomo II: Psicología de la Educación. Alianza. Madrid.
Newmann, D. y otros, 1989. *La zona de construcción del pensamiento.* Morata. Madrid.
Pozo, J. L., 1989. *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Morata. Madrid.
Riviere, A., 1990. *La psicología de Vygotsky.* Aprendizaje Visor. Madrid.
Rogoff, B., 1990. *Aprendices del Pensamiento.* Paidós. Barcelona.
Saunders, R.; Bingham, N., y Newmann, D., 1991. *Perspectiva piagetiana en la educación infantil.* Morata. Madrid.
Wertsch, J.B., 1988. *Vygotsky y la formación social de la mente.* Paidós. Barcelona.

**Capítulo 6**

Alderoqui, S. y Serulnicoff, A., 1993. *Ni anclar el barco, ni andar a la deriva (una*

*propuesta para el trabajo didáctico en el área de las Ciencias Sociales)*. Flacso. Buenos Aires.
Barrow, Robin. *Formación de Maestros: teoría y práctica*. Facultad de Educación. Universidad Simón Fraser.
Coll, C., 1991. Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario. En *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Paidós. Buenos Aires.
Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B., y Valls, E., 1992. *Los contenidos en la Reforma.* Santillana. España.
Consejo Provincial de Educación, Provincia de Río Negro, 1992. *Currículum Nivel Inicial.*
Contreras, Domingo José, 1987. De estudiante a profesor. Socialización y Enseñanza en las prácticas de enseñanza. En *Revista de Educación* N° 282 M. de Ed. y Cs. de España.
Charnay, R., 1994. Aprender (por medio de) la resolución de problemas, en Parra, C. y Saiz, I. (comp.) *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones.* Paidós. Buenos Aires.
Chevallard, Y., *Transposición didáctica* (Mimeo).
Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B., y Valls, E., 1992. *Los contenidos en la Reforma.* Santillana. Barcelona.
Diker, G. y Terigi, F., 1994. *Conocimientos disciplinarios y contenidos escolares.* Ministerio de Cultura y Educación. PTFD. Buenos Aires.
Denies, C., 1989. *Didáctica del Nivel Inicial o Preescolar*. El Ateneo. Buenos Aires.
Denies, C., 1990. Algunas consideraciones acerca de los contenidos de la enseñanza en el Nivel Inicial (Mimeo).
Douady, R. (Trad. N. Saggese). Aprendizaje de los números decimales (Mimeo).
ERMEL, 1990. Nuestras opciones didácticas. Equipe de didactique des mathématiques Institut National de Recherche Pédagogique Hatier, Paris, Traducción por B. Capdevielle, L. Varela, P. Wilson.
Fortunati, A. Presupposti e articolazione della progettazione educativa nell´asilo nido. En Catarse, E. y Fortunati, A. *La programmazione progettazione nell´asilo nido*. La Nuova Italia. Firenze.
Frabboni, F.; Galletti y Savorelli, C., 1980. *El primer abecedario: el ambiente.* Fontanella, Barcelona.
Gálvez, Grecia, 1994. La didáctica de las matemáticas, en Parra, C. y Saiz, I. *Didáctica de las matemáticas.* Paidós.
Giroux, H., 1990. *Los profesores como intelectuales.* Paidós. Barcelona.
Gimeno Sacristán, J., 1988. *Profesionalización docente y cambio educativo.* Seminario: formación docente y calidad de la educación. Universidad de Valencia (Mimeo).
Golden, B., 1973. Implicaciones de la teoría de Piaget para la investigación y la educación contemporánea de la Infancia. En Schwebel, M. y Raph, J. *Piaget en el Aula*. Huemul. Buenos Aires.
Goodman, J., 1987. Reflexión y formación del profesorado. Estudio de casos y análisis teórico. En *Revista de Educación* N° 284 M. Ed. y Cs. de España.
Grupo de Coordinadores, 1992. Qué se entiende por contenidos. Departamento de Actualización. DCPAD. MCBA.
Hernández, F. y Ventura, M., 1992. *La organización del currículum por proyecto de trabajo.* Graó. Barcelona
INRP (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, Francia). Los números, un recurso para el niño. En *Uno, dos,... muchos, apasionadamente* (primer capítulo del escrito elaborado por el equipo de investigación “Matemática” del Dpto. de Didáctica (traducido por Irma Saiz).



MCBA, 1989. *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* Secretaría de Educación. Imprenta Municipal. Buenos Aires.
Parra, C. y Saiz, I. (comp.), 1994. *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones.* Paidós. Buenos Aires.
Pérez Gómez, A., 1992. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. Cap. XI, en Pérez Gómez, A., y Gimeno Sacristán, J. *Comprender y transformar la enseñanza.* Morata. Madrid.
Pérez Gómez, A., 1993. Autonomía Profesional y Control Democrático. El concepto de profesión docente. Enfoques. En *Cuadernos de Pedagogía.* N° 220-Dic./93.
Peters, P., 1987. La reflexión: un concepto clave en la educación del profesor. En Revista de Educación N° 284 M. Ed. y Cs. de España.
Prieto, J., 1990. *Niños en riesgo y educación inicial.* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE). Cuaderno 8. Buenos Aires.
PTFD, 1992. Documento base III. *Decisiones en torno a la organización curricular institucional de la formación docente continua.* Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Agosto 1992. Buenos Aires.
Schön, Donald, 1992. *La formación de profesionales reflexivos.* Paidós. Barcelona. Caps.1 y 2.
Stodolsky, S., 1991. La importancia del contenido en la enseñanza. Paidós. España.
Suárez, Daniel, 1993. Formación docente y prácticas escolares. Notas para el estudio de una compleja relación. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.* N° 2. Buenos Aires.
Torres Jurjo, F., 1994. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado.* Morata. Madrid.
Uceda Castro, C. y Garijo, M., 1993. Nuevas áreas curriculares. Síntesis de la propuesta. En *Cuadernos de Pedagogía* N° 177. Barcelona.
Zabalza, M., 1991. *Diseño y desarrollo curricular.* Narcea. Madrid.
Zeichner, Kenneth y Liston, Daniel, 1992. Formando “maestros reflexivos” en Alliaud Duschatzky (comp.). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar.* Miño y Dávila. Buenos Aires.

**Capítulo 7**

Cañeque, H. *Juego y vida.* El Ateneo. Buenos Aires.
Coll, C., 1991. Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario. En *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* Paidós. Buenos Aires.
Elkonin, D. B., 1978. *Psicología del juego.* Visor. Madrid.
Moyles, J. R., 1990. *El juego en la educación infantil y primaria.* Morata. Madrid.
Pastorino, E.; Harf, R.; Arakaki, A.; Sarlé, P.; Violante, R., y Windler, R., 1994. *Didáctica y Juego.* PTFD. PEI. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.
Scheines, G., 1985. *Los juegos de la vida cotidiana.* Belgrano. Buenos Aires
Scheines, G., 1981. *Juguetes y jugadores.* Belgrano. Buenos Aires.
Unesco, *El niño y el juego.* Revista N° 34.
Unesco, 1990. *Los juegos.* Revista internacional del niño.
Winnicott, D., 1972. *Realidad y juego.* Gedisa. Madrid.

Ruth Harf - Elvira Pastorino - Patricia Sarlé
Alicia Spinelli - Rosa Violante - Rosa Windler

# Nivel Inicial

# Aportes para una Didáctica



Las autoras integran un grupo de profesionales dedicadas al área de Educación Inicial, que se ha propuesto compartir experiencias, saberes e inquietudes a través de este libro.

Los contenidos que se abordan en él se refieren a una caracterización del Nivel Inicial. Para ello se ensaya una mirada político-social acerca del nivel, y se intenta recuperar y cuestionar algunas raíces, tradiciones y mitos vinculados con el Nivel Inicial, desde una interpretación historiográfico-pedagógica de su función.

Se plantea además una reflexión acerca del campo de la didáctica, y se encuentran sus particularidades al tratar de responder a las necesidades del Jardín Maternal y del Jardín de Infantes. Se presentan algunas teorías del aprendizaje actuales, facilitando así una visión comprensiva crítica que pueda convertirse en un instrumento conceptual enriquecedor para el docente. También se trata la situación de enseñanza como una realidad compleja en la que los componentes de la tríada didáctica interactúan dinámicamente. Por último, las páginas finales amplían la visión acerca de la comprensión de la propuesta lúdica.

Las autoras aspiran compartir estas "construcciones en proceso", con la convicción de continuar trabajando, solidaria y conjuntamente, para defender el derecho a la educación y la legitimidad del Nivel Inicial como primer nivel de enseñanza del sistema educativo argentino.

1431

